



Faculdade de Letras da Universidade do Porto

**2.º Ciclo de Estudos em Didática das Línguas Materna ou Estrangeiras**

**e**

**Supervisão Pedagógica em Línguas**

**Ensino do Inglês, Tecnologias Web 2.0 e Motivação:  
algumas propostas**

**Ana Cristina da Silva Figueiredo**

**Orientadora: Professora Doutora Maria de Fátima Outeirinho**

Esta dissertação tem em vista a obtenção do grau de Mestre em Didática das Línguas Materna ou Estrangeiras e Supervisão Pedagógica em Línguas

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/ Projeto/IPP:

Versão definitiva

**Porto, 2012**



## **DEDICATÓRIA**

Aos meus queridos Pais, a quem tudo devo e que estão sempre disponíveis para mim.

À minha querida Avó, que ajudou a moldar muito do que hoje sou.

## **AGRADECIMENTOS**

À Professora Doutora Maria de Fátima Outeirinho pela disponibilidade, atenção, preciosas orientações e sugestões e pelos pequenos gestos que fazem toda a diferença.

À Professora Doutora Rosa Bizarro pela disponibilidade, celeridade de resposta e palavras de incentivo.

Aos meus Pais, que criaram as condições para que, no pouco tempo que sobrava, me pudesse embrenhar de corpo e alma no projeto.

À minha amiga Isabel, sem a qual esta aventura não teria sequer tido início.

Aos meus Alunos e Colegas de trabalho, atuais e do passado, que me permitem continuar a acreditar que vale a pena trilhar este caminho.

## **Abreviaturas utilizadas**

GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

L1 – Língua um (Língua Materna)

L2 – Língua dois (Língua Estrangeira)

LE – Língua Estrangeira

LMS – Learning Management Systems

MIT – Multiple Intelligences Theory

Moodle – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment

OPTE – Observatório do Plano Tecnológico da Educação

PTE – Plano Tecnológico da Educação

QECRL – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

Web – World Wide Web

## RESUMO

Perante as mudanças no contexto educativo, consequência direta da mudança de paradigma na Web, este trabalho pretende ser um contributo acerca da importância da integração de tecnologias Web 2.0 no ensino do Inglês, que permitem potencializar as virtualidades da aprendizagem multimédia, promover uma aprendizagem centrada no aluno e aumentar os níveis de motivação para as tarefas, tanto na sala de aula, como fora dela.

Partindo de uma análise sobre o impacto da segunda geração Web na sociedade em geral e na educação, em particular, refletimos sobre as características e a mais-valia de uma aprendizagem multimédia e hipermédia, detendo-nos também sobre aquele que é especificamente o panorama educativo português, em termos de competências e ferramentas digitais. Este é o ponto de partida para uma outra reflexão sobre o papel do professor e da Didática neste novo cenário cibercultural, em constante mutação, e em que as competências a desenvolver ultrapassam o aspeto meramente cognitivo.

A reflexão em torno da qual se constrói a presente dissertação – o papel desempenhado pelas tecnologias Web 2.0 como ferramenta de motivação dos alunos para a aprendizagem do Inglês – é essencialmente fruto da nossa prática pedagógica na leção de cursos profissionais do ensino secundário há já vários anos e de, conscientes dos interesses e expectativas dos alunos, recorrermos frequentemente a várias ferramentas da Web 2.0.

Para apoiar estas reflexões, desenhamos um projeto de investigação, assente num estudo de caso, e em dois inquéritos por questionário, cujo principal objetivo foi, depois de definido o perfil dos nossos alunos de Inglês em termos do uso do computador e da Internet, apurar se o recurso a tecnologias Web 2.0 (neste estudo, os *wikis* e o *Glogster*) desencadeou alterações a nível da sua motivação, interesse e aproveitamento.

Plenamente conscientes das limitações da nossa investigação, consideramos que este estudo de caso vale pelas pistas que poderá lançar sobre o ensino-aprendizagem do Inglês no contexto específico dos cursos profissionais e que poderá vir a representar um pequeno contributo para a exploração de tecnologias Web 2.0 ao serviço do ensino desta LE com resultados que, julgamos, bastante positivos.

**Palavras-chave:** Didática, tecnologias Web 2.0, ensino do Inglês, motivação, cursos profissionais.

## ABSTRACT

Regarding the changes in the educational context, direct consequence of the change in the Web paradigm, this work intends to be a contribution about the importance of integrating Web 2.0 technologies in English language teaching, which makes possible to enhance the advantages of a multimedia learning, promote a student-centered learning and increase the levels of motivation for different tasks, both inside and outside the classroom.

Starting with an analysis of the impact of the second Web generation on society in general, and on education, in particular, we will think over the characteristics and advantages of a multimedia and hypermedia learning, also paying attention to the Portuguese educational scene, as far as competences and digital tools are concerned. This is the starting point for another reflection on the role of the teacher and Didactics in this new cybercultural scenario, which is constantly changing, and where competences go beyond the cognitive domain.

The central issue of this dissertation – the role played by Web 2.0 technologies as a students' motivational tool for learning English – was raised by our pedagogical practice in teaching professional courses of the secondary level for several years and by frequently using several Web 2.0 tools, as we were conscious of the students' interests and expectations.

To support our reflections, we have designed an investigation project, based on a case study and on two inquiries by questionnaire, with the purpose of, after defining the profile of our students of English in terms of computer and Internet usage, finding out if using Web 2.0 technologies (in this study, the wikis and Glogster) has triggered changes in motivation, interest and final grades.

Totally aware of the limits of our investigation, we believe this case study is worthy by the clues it may cast over English teaching and learning in the specific context of professional courses and it may be a small contribution on the usage of Web 2.0 technologies in teaching this foreign language, in our opinion, with very positive results.

**Keywords:** Didactics, Web 2.0 technologies, English language teaching, motivation, professional courses.

# ÍNDICE

DEDICATÓRIA.....	i
AGRADECIMENTOS .....	ii
Abreviaturas utilizadas .....	iii
RESUMO.....	iv
ABSTRACT.....	v
ÍNDICE.....	vi
ÍNDICE DE FIGURAS .....	viii
ÍNDICE DE TABELAS .....	ix
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	xi
INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO 1 – A mudança de paradigma no ciberespaço.....	4
1.1 Da Web 1.0 à Web 2.0 .....	6
1.2 Web 2.0 e formação de novos paradigmas para ensinar e aprender .....	9
1.3 Ferramentas Web 2.0 em contexto pedagógico .....	12
1.4 Utilização do computador e da Internet no contexto português .....	14
CAPÍTULO 2 – Da relevância de uma aprendizagem multimédia.....	18
2.1 O hipermédia.....	22
CAPÍTULO 3 – O papel da motivação no processo de ensino-aprendizagem.....	24
3.1 A motivação na aula de LE.....	27
3.1.1 A motivação para a escrita .....	29
CAPÍTULO 4 – Contexto educativo .....	34
CAPÍTULO 5 – Roteiro modular dos cursos profissionais .....	37
5.1 Orientações programáticas para a área de formação de Inglês.....	37
5.2 O papel do professor e a Didática da LE.....	41
CAPÍTULO 6 – Algumas propostas de ferramentas da Web 2.0 para a aula de Inglês.....	46
6.1 – Os <i>wikis</i> .....	48
6.2 – O <i>wiki</i> no desenvolvimento da escrita no ensino do Inglês .....	49
6.3 – O <i>Glogster</i> .....	55
6.4 – O <i>Glogster</i> na abordagem de itens gramaticais .....	57
CAPÍTULO 7 – Metodologia e desenho da investigação .....	63
7.1 Fundamentos metodológicos do projeto.....	64



7.1.1 O estudo de caso .....	66
7.2 O inquérito por questionário .....	67
7.3 Etapas e procedimentos do trabalho de campo .....	68
CAPÍTULO 8 – Apresentação e análise dos dados recolhidos.....	70
8.1 Caraterização do universo .....	70
8.2. Dos inquéritos por questionário .....	70
8.2.1 Análise dos dados do 1.º Inquérito .....	71
8.2.2 Conclusões do 1.º Inquérito .....	80
8.2.3 Análise dos dados do 2.º Inquérito .....	82
8.2.4 Conclusões do 2.º Inquérito .....	92
CAPÍTULO 9 – A avaliação complementada por ferramentas Web 2.0 .....	95
CONCLUSÕES.....	101
BIBLIOWEBGRAFIA .....	105
Textos de Enquadramento Teórico .....	105
Manuais Escolares .....	120
Dicionários .....	120
Dicionários Online/ Tradutores Online.....	121
Gramáticas.....	121
ANEXOS .....	123
Anexo I – <i>Wikis</i> .....	123
Anexo II – <i>Glogster</i> .....	126
Anexo III – <i>Blogue Teaching &amp; Learning</i> .....	128
Anexo IV – Autorizações.....	131
Anexo V – Questionários .....	132
Anexo VI – Respostas aos Questionários .....	138
Anexo VII – <i>Glogs</i> produzidos pelos Alunos.....	138

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa conceptual da Internet como plataforma de múltiplas ações.....	7
Figura 2 – Mapa ilustrativo dos principais media sociais online .....	8
Figura 3 – Infográfico representativo do que acontece na Internet a cada 60 segundos...	11
Figura 4 – “Cone da Experiência”, na versão original de Edgar Dale .....	19
Figura 5 – “Cone da Experiência” em versão mais recente .....	20
Figura 6 – <i>Puzzle</i> da motivação segundo Lieury e Fenouillet .....	26
Figura 7 – Aula unidirecional .....	43
Figura 8 – Aula interativa .....	43
Figura 9 – Blogue <i>Teaching &amp; Learning</i> .....	46
Figura 10 – <i>Homepage</i> do wiki <i>British &amp; American Festivals and Holidays</i> .....	50
Figura 11 – Exemplo de uma tarefa de produção escrita no wiki <i>English Written Tasks</i>	51
Figura 12 – <i>Wiki Saint Valentine’s @ Pine Tree</i> .....	55
Figura 13 – Etapas da investigação empírica .....	65
Figura 14 – Cronograma das diferentes atividades a realizar no decurso da investigação .....	70

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Progressão modular e classificações do 11.ºC .....	38
Tabela 2 – Progressão modular e classificações do 12.ºC .....	38
Tabela 3 – Frequência e percentagem das respostas relativamente ao acesso a computador em casa .....	72
Tabela 4 – Frequência e percentagem das respostas relativas ao acesso à Internet em casa .....	72
Tabela 5 – Frequência e percentagem das respostas relativamente a ter uma conta de correio eletrónico .....	73
Tabela 6 – Frequência e percentagem das respostas relativamente às finalidades de utilização do computador em casa .....	74
Tabela 7 – Frequência e percentagem das respostas relativamente a quantas horas por dia costuma estar online .....	75
Tabela 8 – Frequência e percentagem das respostas relativamente a se costuma visitar a página Web da Escola .....	75
Tabela 9 – Frequência e percentagem das respostas relativamente à utilização da plataforma Moodle da Escola .....	76
Tabela 10 – Frequência e percentagem das respostas relativamente à relação com a Web .....	77
Tabela 11 – Frequência e percentagem das respostas relativamente a se os professores costumam solicitar a utilização das TIC .....	77
Tabela 12 – Frequência e percentagem das respostas relativamente às finalidades de utilização do computador na sala de aula .....	78
Tabela 13 – Frequência e percentagem das respostas relativamente ao software mais utilizado para trabalhos escolares .....	79
Tabela 14 – Frequência e percentagem das respostas relativamente ao conceito de Web 2.0 .....	80
Tabela 15 – Frequência e percentagem das respostas relativamente ao conhecimento das ferramentas Web 2.0 que tem utilizado nas aulas de Inglês .....	83
Tabela 16 – Frequência e percentagem das respostas relativamente a se trabalhar com tecnologias Web 2.0 foi uma experiência positiva .....	84

Tabela 17 – Frequência e percentagem das respostas relativamente a qual das ferramentas mais gostou de utilizar .....	84
Tabela 18 – Frequência e percentagem das respostas relativamente a qual das ferramentas é mais fácil de utilizar .....	85
Tabela 19 – Frequência e percentagem das respostas relativamente aos problemas detetados ao utilizar estas tecnologias .....	86
Tabela 20 – Frequência e percentagem das respostas relativamente à apreciação do trabalho de grupo com o <i>Glogster</i> .....	87
Tabela 21 – Frequência e percentagem das respostas relativamente à área que considera mais difícil na aprendizagem de Inglês .....	87
Tabela 22 – Frequência e percentagem das respostas relativamente a se a utilização de <i>wikis</i> e do <i>Glogster</i> terá facilitado a aprendizagem de Inglês .....	88
Tabela 23 – Frequência e percentagem das respostas relativamente à ligação entre utilização de tecnologias Web 2.0 e aproveitamento .....	89
Tabela 24 – Frequência e percentagem das respostas relativamente ao aumento da motivação para a disciplina de Inglês com o recurso a ferramentas Web 2.0 .....	89
Tabela 25 – Frequência e percentagem das respostas relativamente a que tipo de aulas de Inglês escolheria .....	90
Tabela 26 – Frequência e percentagem das respostas relativamente ao computador como facilitador da aprendizagem .....	91
Tabela 27 – Frequência e percentagem das respostas relativamente à utilidade das tecnologias Web 2.0 no futuro .....	91

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de respostas diárias ao primeiro inquérito por questionário .....	71
Gráfico 2 – Número de respostas diárias ao segundo inquérito por questionário .....	71
Gráfico 3 – Representação gráfica do número de respostas relativamente ao acesso a um computador em casa .....	72
Gráfico 4 – Representação gráfica do número de respostas relativamente ao acesso à Internet em casa .....	73
Gráfico 5 – Representação gráfica do número de respostas relativamente a ter uma conta de correio eletrónico .....	73
Gráfico 6 – Representação gráfica do número de respostas relativamente às finalidades de utilização do computador em casa .....	74
Gráfico 7 – Representação gráfica do número de respostas relativamente a quantas horas por dia costuma estar online .....	75
Gráfico 8 – Representação gráfica do número de respostas relativamente a se costuma visitar a página Web da Escola .....	76
Gráfico 9 – Representação gráfica do número de respostas relativamente à utilização da plataforma Moodle da Escola .....	76
Gráfico 10 – Representação gráfica do número de respostas relativamente à relação com a Web .....	77
Gráfico 11 – Representação gráfica do número de respostas relativamente a se os professores costumam solicitar a utilização das TIC .....	78
Gráfico 12 – Representação gráfica do número de respostas relativamente às finalidades de utilização do computador na sala de aula .....	78
Gráfico 13 – Representação gráfica do número de respostas relativamente ao software mais utilizado para trabalhos escolares .....	79
Gráfico 14 – Representação gráfica do número de respostas relativamente ao conceito de Web 2.0 .....	80
Gráfico 15 – Representação gráfica do número de respostas relativamente ao conhecimento das ferramentas Web 2.0 que tem utilizado nas aulas de Inglês .....	83
Gráfico 16 – Representação gráfica do número de respostas relativamente a se trabalhar com tecnologias Web 2.0 foi uma experiência positiva .....	84

Gráfico 17 – Representação gráfica do número de respostas relativamente a qual das ferramentas mais gostou de utilizar .....	85
Gráfico 18 – Representação gráfica do número de respostas relativamente a qual das ferramentas é mais fácil de utilizar .....	85
Gráfico 19 – Representação gráfica do número de respostas relativamente aos problemas detetados ao utilizar estas tecnologias .....	86
Gráfico 20 – Representação gráfica do número de respostas relativamente à apreciação do trabalho de grupo com o <i>Glogster</i> .....	87
Gráfico 21 – Representação gráfica do número de respostas relativamente à área que considera mais difícil na aprendizagem de Inglês .....	88
Gráfico 22 – Representação gráfica do número de respostas relativamente a se a utilização de <i>wikis</i> e do <i>Glogster</i> terá facilitado a aprendizagem de Inglês .....	88
Gráfico 23 – Representação gráfica do número de respostas relativamente à ligação entre utilização de tecnologias Web 2.0 e aproveitamento .....	89
Gráfico 24 – Representação gráfica do número de respostas relativamente ao aumento da motivação para a disciplina de Inglês com o recurso a ferramentas Web 2.0 .....	90
Gráfico 25 – Representação gráfica do número de respostas relativamente a que tipo de aulas de Inglês escolheria .....	90
Gráfico 26 – Representação gráfica do número de respostas relativamente ao computador como facilitador da aprendizagem .....	91
Gráfico 27 – Representação gráfica do número de respostas relativamente à utilidade das tecnologias Web 2.0 no futuro .....	92

*Espalhado pelo mundo, existe um apaixonado caso de amor entre crianças e computadores.*

Seymour Papert

*Pede-se muito aos professores, demasiado até. (...) Pede-se-lhes muito, agora que o mundo exterior invade cada vez mais a escola, principalmente através dos novos meios de informação e de comunicação. (...) Terão de (...) explicar-lhes que informação não é a mesma coisa que conhecimento, e que este exige esforço, atenção, rigor, vontade.*

Jacques Delors

*The most important method of education always has consisted of that in which the pupils were urged to actual performance.*

Thomas Edison

## INTRODUÇÃO

A crescente facilidade de acesso ao computador e à Internet, a par da mudança de paradigma na própria Web<sup>1</sup> alteraram de forma irreversível o conceito de informação e, consequentemente, quando nos detemos no contexto educativo, a abordagem que deve ser feita de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Estando um infinito manancial de informação agora disponível sem barreiras de tempo ou de espaço, em constante atualização a cada segundo, esvaziou-se de sentido a noção de aula tradicional, centrada no professor, praticamente a única fonte de conhecimento.

No cenário da educação em Portugal, desempenhou um papel fundamental o Plano Tecnológico da Educação (PTE)<sup>2</sup>, que procurou dotar os estabelecimentos de ensino dos recursos físicos que eram, até à data, escassos, e possibilitou aos professores e aos alunos a entrada numa nova era digital em contexto escolar.

Perante tal enquadramento, educadores e sociedade em geral não podem deixar de se abrir à cibercultura e integrar as ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem de alunos que são já, na maior parte das vezes, detentores de substanciais conhecimentos sobre o *modus operandi* daquelas tecnologias, sobretudo graças às redes sociais. Como pode ler-se no *Relatório de Resultados e Recomendações do Observatório do PTE*: “Para os alunos as TIC, significando computador com acesso à internet, estão presentes de forma intensa no seu dia-a-dia pessoal. O uso é principalmente lúdico e social mas são uma parte indissociável do seu mundo e a integração das TIC na escola integra a escola no seu mundo...”, pelo que se conclui que “Há uma favorabilidade muito grande em relação à internet por parte dos alunos que nos parece promover um ‘efeito de halo’ em tudo o que com ela se relacione e que se pode repercutir na motivação e nas potencialidades de aprendizagem.” (2010:15-16)

---

<sup>1</sup> Web, forma abreviada de *World Wide Web*. “É importante sublinhar que não se trata de um sinónimo de Internet. A *World Wide Web* é uma subsidiária da Internet. Consiste num conjunto de páginas que podem ser acedidas a partir de um navegador (*browser*). A Internet é a verdadeira rede, onde toda a informação está alojada. Conceitos como FTP, Internet gaming, Internet Relay Chat (IRC), e email são todos parte da Internet, mas não parte da Web. O Hyper-Text Transfer Protocol (HTTP) é o método usado para transferir páginas Web para o nosso computador. Com o hipertexto, uma palavra ou uma frase pode conter dados de acesso a um outro site da Web.” Disponível em: <http://www.techterms.com/definition/www>, acedido a 03/02/2012. (Tradução nossa)

<sup>2</sup> “O Plano Tecnológico da Educação (PTE) é o maior programa de modernização tecnológica das escolas portuguesas, aprovado em Setembro de 2007 pelo Governo. O PTE interliga de forma integrada e coerente um esforço ímpar na infra-estruturação tecnológica das escolas, na disponibilização de conteúdos e serviços em linha e no reforço das competências TIC de alunos, docentes e não docentes.”  
In <http://www.pte.gov.pt/pte/PT/OPTE/index.htm>, acedido a 29/01/2012.



Se os alunos percebem o objetivo do que estão a fazer em aula e, mais ainda, podem recorrer a ferramentas que, ou já conhecem, ou já dominam, a motivação para a tarefa que estão a desenvolver sairá certamente reforçada.

Pelas razões elencadas, são objetivos da presente dissertação:

- i) analisar o impacto da mudança de paradigma no ciberespaço em contexto educacional;
- ii) refletir sobre a importância de uma aprendizagem multimédia e hipermédia;
- iii) analisar o papel da motivação no processo de ensino-aprendizagem e, mais particularmente, no contexto da aula de LE<sup>3</sup>;
- iv) refletir sobre o roteiro modular dos cursos profissionais, o papel do professor e da Didática da LE nesse contexto;
- v) analisar as potencialidades de algumas ferramentas Web 2.0 no ensino do inglês, mais especificamente no desenvolvimento de competências-chave, contempladas nas orientações programáticas do roteiro modular dos cursos profissionais;
- vi) aferir as diferenças em termos do grau de motivação e empenho dos alunos, com a integração deste tipo de ferramentas, complementares do ensino presencial, e muito próximas dos *softwares* sociais que a maioria dos alunos utiliza já quotidianamente;
- vii) refletir sobre as vantagens e as limitações da avaliação dos alunos, quando complementada por ferramentas deste tipo.

Partindo do princípio defendido por Bogdan e Biklen (1994:85-86), segundo o qual o tema a escolher pelo investigador principiante deve ser o mais motivador possível e abrangido por aquelas que são as suas preferências pessoais, a presente dissertação pretende abordar a utilidade de tecnologias Web 2.0 no ensino do Inglês, área a que temos dedicado particular interesse e cujas ferramentas temos já experimentado em vários contextos, sempre com a convicção de que o impacto destas ferramentas na motivação dos alunos para a LE e para a consecução das tarefas é potencializado.

---

<sup>3</sup> Optámos pela designação Língua Estrangeira (LE) em detrimento da designação L2, em virtude de não ser totalmente consensual na literatura que consultámos a sua sinonímia. Ainda que muitas vezes sejam utilizadas de forma equivalente, Isabel Leiria distingue (ainda que de forma específica relativamente ao Português) LE e Língua dois da seguinte forma: “A língua segunda é frequentemente a ou uma das línguas oficiais. (...) Por ser língua do país, disponibiliza geralmente bastante *input* e, por isso, pode ser aprendida sem recurso à escola. (...) **LE**, pelo contrário, pode ser aprendida em espaços fisicamente muito distantes daqueles em que é falada e, consequentemente, com recurso, sobretudo, a ensino formal.” (1999:1-4) Outras autoras como Xavier, Grosso & Xulata referem que “em alguns contextos L2 é sinónimo de língua estrangeira” (2010:60), mas “por outro lado a expressão *segunda língua* (a língua com mais proficiência depois da primeira...) tem em trabalhos do Português do Brasil equivalência a *língua segunda*.” Segundo Maria José Grosso, “(...) língua segunda é um conceito polissémico e pode ocorrer como sinónimo de língua estrangeira (a língua que a pessoa está a aprender por oposição a L1), língua aprendida em imersão no contexto de acolhimento, e também sinónimo de uma *língua para falantes de outras línguas*, veja-se por exemplo *English for Speakers of Other Languages* (...)”. (2006:2)

Após várias leituras exploratórias, trata-se ainda neste estudo de apresentar a nossa visão sobre a mudança de paradigma no universo digital – da Web 1.0 à Web 2.0 – e as consequências desta alteração no microcosmo da sala de aula, não sem refletirmos sobre a importância da aprendizagem multimídia e hipermídia, associada àqueles que são os novos recursos da cibercultura.

Propomos, como tecnologias Web 2.0 adaptadas ao ensino do Inglês, os *wikis*, em versão totalmente colaborativa e em versão de trabalho mais autônomo, para a produção escrita e *posters* multimídia online para trabalhos de grupo sobre itens gramaticais, recorrendo à ferramenta *Glogster*.

Alvo de particular atenção irá também ser o papel da motivação no processo de ensino-aprendizagem, com especial ênfase no contexto específico da aula de LE e na necessidade de motivar os alunos para a escrita – atividade complexa, exigente e geradora de grandes dúvidas, sobretudo quando o desafio para o aluno é regular-se por um código linguístico novo e que ainda não domina totalmente.

A nossa investigação, de cariz naturalista, tendo por base um estudo de caso, só poderia, pelas razões apresentadas, centrar-se no impacto da utilização de tecnologias Web 2.0 na motivação dos alunos, sobretudo daqueles que normalmente revelam um índice de empenho mais baixo no domínio da LE, como é o caso dos cursos profissionais, realidade educativa com que trabalhamos há já alguns anos.

A análise dos resultados permitirá a elaboração de uma série de conclusões, integradoras de reflexões em várias áreas do ensino do Inglês, relativamente à importância da utilização de tecnologias Web 2.0 no contexto de sala de aula e à opinião dos discentes que com elas desenvolveram o seu processo de ensino-aprendizagem.

Refletimos, por fim, sobre a avaliação modular dos alunos dos cursos profissionais, complementada por ferramentas da segunda geração Web, tecendo algumas considerações sobre a nossa experiência profissional e sobre os resultados obtidos no segundo inquérito.

## **CAPÍTULO 1 – A mudança de paradigma no ciberespaço**

O mundo e a sociedade tecnológica global em que vivemos estão, cada vez mais, em constante mutação, muito por força das TIC que expandiram a noção de ambiente de aprendizagem. A Internet tornou possível que todos os espaços e todos os momentos sejam de potencial desenvolvimento cognitivo e o ambiente de aprendizagem por excelência deixou definitivamente de estar confinado ao espaço da sala de aula e à interação professor-aluno. A uma primeira geração da Web, que facultou massivas quantidades de informação, até àquele momento inacessíveis para muitos, seguiu-se uma outra, que Tim O'Reilly designou por Web 2.0 (O'Reilly, 2005). O paradigma do ciberespaço havia mudado – o utilizador deixou de ser um mero espectador e consumidor do que estava online, para interagir com os conteúdos, criando-os, envolvendo-se dinamicamente e comunicando, num processo colaborativo em que é a inteligência coletiva que permite a evolução, a aprendizagem, a qualquer momento, em qualquer lugar.

Neste enquadramento, o perfil dos alunos, imersos continuamente no mundo virtual e, desde muito cedo, familiarizados com os mais diversos softwares sociais, também mudou. E, conseqüentemente, mudou a escola e a panóplia de ferramentas e estratégias no horizonte dos educadores, que têm de acompanhar a mudança de paradigma e preparar-se para os desafios criados por esta nova geração, radicada na partilha, na comunicação e no trabalho colaborativo.

Impõe-se, por tudo isto, uma reflexão aturada sobre algumas das quase infinitas potencialidades educativas das ferramentas da Web 2.0, que não obrigam o professor a ter profundos conhecimentos de programação, pois são, na sua maioria, bastante intuitivas, e permitem trazer para a sala de aula e para o contexto da aprendizagem escolar instrumentos já familiares aos alunos ou que lhes suscitam um grau de motivação e atenção muito superior aos tradicionais suportes em papel.

Pretendemos, assim, refletir, na presente dissertação, sobre o impacto desta mudança de paradigma no ciberespaço sob o ponto de vista do professor de Inglês – LE, não fosse esta, por excelência, a língua da comunicação online e de suporte de uma vasta maioria das ferramentas disponíveis, mas também porque a relação é claramente dinâmica; a Web 2.0 coloca ao dispor de educadores e alunos recursos de trabalho colaborativo, de partilha, de edição e reedição e de comunicação, que são um apoio muito importante ao ensino presencial

e, cada vez mais, um complemento dos *learning management systems* (LMS), como é o caso do Moodle, já utilizado na maioria das escolas.

Na impossibilidade de considerar um número alargado destas ferramentas, que todos os dias surgem para explorar novas funções ou para otimizar as já existentes, deter-nos-emos, neste estudo, naquelas que estão já integradas na nossa prática letiva, com o objetivo de perceber as suas virtualidades, limitações e aplicabilidade no ensino-aprendizagem do Inglês e aferir o seu impacto na motivação e segurança dos alunos perante as tarefas, alunos esses, não raras vezes, pouco vocacionados para a aprendizagem da LE e que veem, assim, renascer alguma possibilidade de obterem resultados satisfatórios, pois estão certos de que dominam algumas das competências TIC necessárias, quase que como se de uma língua materna, uma matriz cognitiva já desenvolvida se tratasse<sup>4</sup>. (Moreira, Pedro, Santos, 2009:114)

Plenamente conscientes de que muitas destas temáticas estão já amplamente estudadas, presidiu à elaboração deste estudo a noção de que seria pertinente uma reflexão mais específica em torno do ensino do Inglês, como LE, e uma tentativa de aproximar o universo virtual exterior à sala de aula, em que os alunos se movimentam com grande vontade, integrando-o nos conteúdos e atividades, em todos os níveis e tipos de ensino, mas com especial ênfase, no caso dos discentes menos motivados para o contexto escolar. Neste quadro, destacar-se-á o caso dos roteiros modulares dos cursos profissionais, realidade em que nos integramos, e a que iremos atribuir particular atenção, na tentativa de potencializar as virtualidades da aprendizagem multimédia e do *blended-learning*, ou seja, tal como refere Charles Graham, uma combinação da instrução online e presencial. (Bonk e Graham, 2006:5)

---

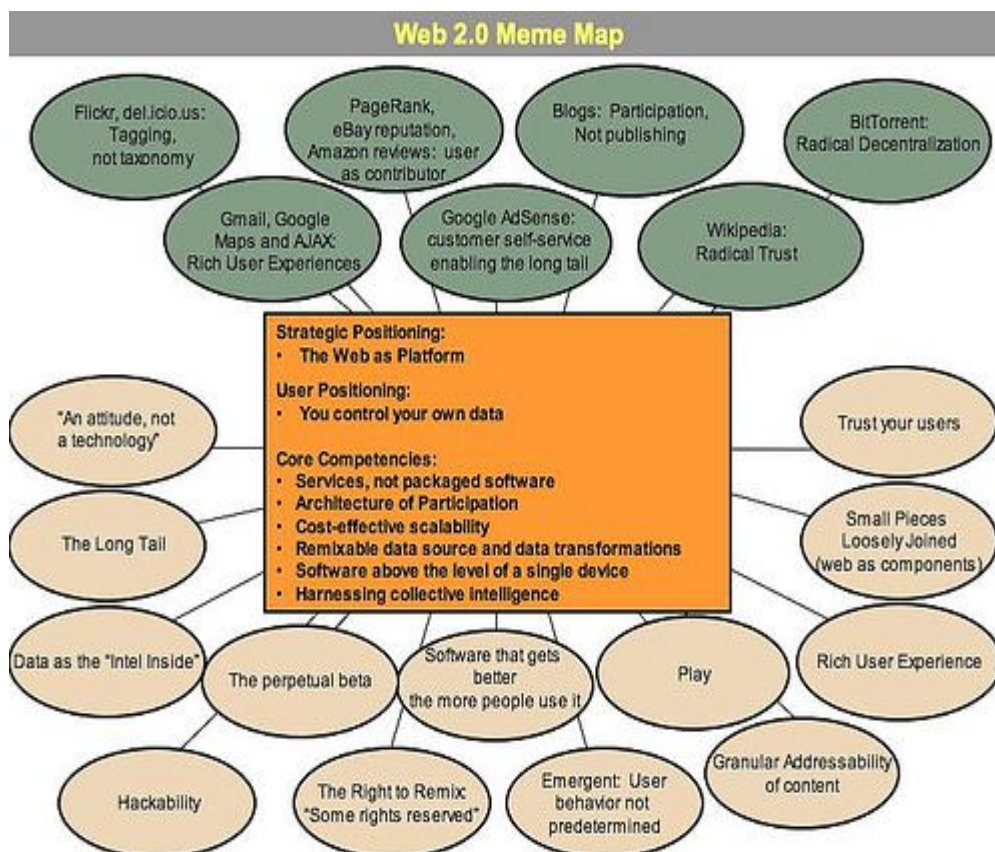
<sup>4</sup> Na verdade, estamos, na maior parte dos casos, perante *nativos digitais* - indivíduos que cresceram na era digital e que apresentam uma capacidade acrescida, face ao resto da população, de utilizar tecnologias digitais, mais vocacionados para o *multitasking*, têm acesso a um leque alargado de tecnologias digitais, demonstram confiança nas competências individuais e recorrem prioritariamente à Internet para obtenção de informação e fins educacionais. Contudo, há que ter presente que a utilização deste conceito sem levar em linha de conta *assimetrias de condição* (social, económica, geográfica, educacional, cultural), tanto nas camadas mais jovens, como na população adulta, corre sempre o risco de mascarar situações de infoexclusão. (Taborda, Espanha e Cardoso, 2010:4)

## 1.1 Da Web 1.0 à Web 2.0

O ciberespaço, à semelhança da sociedade não virtual está em constante mutação, estabelecendo com esta uma relação dialética, que há muito rompeu a noção de que há um espaço definido para aprender; as TIC converteram praticamente todos os lugares em espaços educativos e todos os momentos em potenciais momentos de aprendizagem. (Coutinho e Bottentuit Junior, 2007:199)

Quando começou a ser utilizada por um público mais abrangente, a Internet obrigava, ainda, os utilizadores a pagarem uma parte substancial dos serviços de que auferiam, sendo estes muito limitados e obrigando, muitas vezes, a conhecimentos de programação e de software que os utilizadores não possuíam. Claro que, nunca como antes, estava agora disponível um manancial de informação, de uma forma, ainda assim, mais fácil e acessível, algo que foi despoletando a necessidade e a vontade de que esta magnífica teia de conhecimentos se expandisse e se quebrassem as restrições que então existiam.

É durante uma sessão de *brainstorming* no *MediaLive International*, em outubro de 2004, que Tim O'Reilly utiliza o termo Web 2.0, por contraponto com uma primeira geração de Internet, que se passaria a designar como Web 1.0, explicando que a mudança de paradigma assentava, sobretudo, no facto de se conceber a Internet não apenas como um repositório de informações, mas sim como uma plataforma de gestão de conteúdos, na qual qualquer utilizador poderia, agora, conceber, produzir, colaborar, aproveitando e contribuindo para aquilo que designou como “inteligência coletiva”. (O'Reilly, 2005) Nessa mesma conferência, mostrou o mapa conceptual que se segue para ilustrar a noção de Internet como eixo de múltiplas ações, em que cada utilizador controla os seus próprios dados, tendo ao dispor uma vasta panóplia de software e serviços (*Gmail, Google Maps, Flickr, Del.icio.us*) que pode usar livremente, nos quais pode participar (blogues), criticar, influenciando diretamente a sua reputação e aceitação no ciberespaço (*PageRank, eBay, Amazon*), outros ainda donde pode tirar lucro, incluindo anúncios publicitários nas suas páginas (*AdSense*), ou, finalmente, aqueles que radicam na total confiança na informação fornecida, em construção colaborativa, pelos próprios utilizadores (*Wikipédia*). Todos eles têm em comum o fato de serem serviços, e não softwares comerciais, radicados numa arquitetura de participação, em que a evolução se consegue a partir da inteligência coletiva:



**Figura 1 – Mapa conceptual da Internet como plataforma de múltiplas ações**

Estavam, assim, ultrapassados aqueles que eram vistos como os principais problemas da primeira geração Web: cada utilizador podia, agora, navegar a velocidades mais elevadas por um menor custo, controlar os seus dados, utilizar os mais variados softwares, de carácter gratuito e que vão sofrendo crescentes upgrades, à medida que vão sendo mais e mais utilizados, participando numa experiência de saber coletivo, colaborativo, interativo.

Tal como elencam Coutinho e Bottentuit Junior (2007:200), as ferramentas da Web 2.0 integram-se em duas grandes categorias: as aplicações que dependem do acesso online e cuja eficácia aumenta de forma proporcionalmente direta ao número de utilizadores; e as *webapps* que também funcionam offline (ainda que dependam da ligação online para atualizações), de que são exemplos o *Picasa*, *Google Maps*, *iTunes*. O mapa seguinte, criado por Brian Solis, pretende agrupar em categorias os principais representantes dos *social media* ao dispor dos cibernautas, que o autor considera ferramentas de conversação (“The Art of Listening, Learning and Sharing”) e que estão, de um modo geral, na origem do aparecimento de *nativos digitais*, hábeis na exploração de redes sociais, como o *Facebook* ou o *Hi5*, de blogues, de criação e partilha de vídeos (*Youtube*), de criação de itinerários (*Tripit*), de partilha de documentos (*Google Docs*, *Scribd*), de criação e partilha de eventos (*Acteva*), de

música online (*Pandora, LostFM*), de plataformas wiki (*Twiki, Wetpaint*), de partilha e tratamento de imagem (*Flickr, SmugMug*) ou de marcadores que permitem compilar e organizar todo o tipo de informação online, como o *Diigo*:



**Figura 2 – Mapa ilustrativo dos principais *media* sociais online (Solis, 2008)**

Face a uma superabundância e naquilo que se poderá designar como um processo de seleção natural, são vários os autores que concordam que os sites de boa qualidade na Web acabam, inevitavelmente, por sobressair e vencer, enquanto os que apresentam conteúdos falsos ou de fraca qualidade acabam por desaparecer paulatinamente. (López, Palmero, Rodríguez, 2008:24) Precisamente por esta razão, cabe aos utilizadores, que são também agora criadores/ modificadores/ organizadores de conteúdos, procurar ao máximo a boa qualidade destes, tendo sempre em mente que o que produziram poderá estar à distância de um clique para qualquer utilizador no mundo.

## 1.2 Web 2.0 e formação de novos paradigmas para ensinar e aprender

Num quadro que é global, as TIC vão transfigurar o universo educacional, criando novos paradigmas para ensinar e aprender. Como sublinham Lagarto e Andrade, as ferramentas da segunda geração da Web facilitam a participação ativa na internet e representam a passagem da Web de *Read* para *Read and Write*, com mecanismos como os *wikis* e os *blogues* a propiciar a participação colaborativa dos utilizadores. (2009:56-78)

Neste sentido, a busca deu lugar à comunicação e esta à aprendizagem, já que se impõe, perante a Internet, a substituição da atitude passiva por uma outra, ativa, participativa, colaborativa no processo de construção do conhecimento. Num passado recente, quem queria informação, procurava-a; com a Web 2.0, quem procura informação também a pode produzir, justapondo aos conceitos de *downloading* e de *uploading* o conceito de *offloading*, o que possibilita a permanente reconstrução e reutilização dos conhecimentos e a extensão do *Read and Write* para *Execute*. (Moreira, Pedro e Santos, 2009:112)

Depois da implantação e popularização da rede em si (Web 1.0), da afirmação da Web 2.0, centrada em mecanismos de busca e na colaboração dos internautas, o termo Web 3.0 já se desenha no horizonte, como a organização semântica dos dados existentes online, mais focada nas estruturas dos sites e menos no utilizador, com todos os recursos agregados de maneira inteligente, fornecendo respostas mais precisas, no que se poderá então vir a designar *World Wide Database*. De qualquer das formas, o futuro passará indelevelmente pela Web.

Por todas estas razões, o papel e os desafios colocados aos educadores têm vindo a sofrer substanciais alterações. Como sublinha Ricardo Inácio, a evolução da Web permitiu abrir as portas da escola e utilizar a Internet como: fonte de informação e de recursos, como apoio ao ensino presencial, como derrube de barreiras geográficas e temporais, novo modelo de aprendizagem (os alunos aprendem fazendo, tomando as suas próprias decisões e analisando as consequências das suas ações), como fonte de comunicação, como facilitador da interação e facilitador de uma aprendizagem colaborativa, tornando, assim, mais próxima a escola do mundo real. (2009:155-157)

Claro que perante tal manancial de recursos, se coloca a questão da sua qualidade e fiabilidade, pelo que é fulcral analisar, selecionar e contextualizar os dados disponíveis para que o seu propósito seja, de facto, educativo, como salienta o Relatório da Comissão Europeia *Designing Tomorrow's Education – Promoting Innovation with New Technologies*:



The appearance of the Web on the Internet has been the big event of the 1990s. (...) However, with a virtually unlimited quantity of information and resources accessible, where the best is to be found alongside the worst, pupils and teachers could well find themselves quickly at a loss after an initial flurry of enthusiasm. The problem is how to apportion time effectively. Education presupposes quality and consistency of information. That information has to be identified, sorted, structured and combined in a relevant way in a specific context. It is also important to structure exchange of information and experience if it is to be useful. The process must have an educational aim and the technology-based interactions must have a teaching dimension. (2000:7)

Na linha do que é designado por António Figueiredo como “o mito de que o acesso é tudo” e o “mito da des-escolarização”, não basta assegurar o acesso à Web para garantir que a sua utilização educativa se torna um sucesso, nem tão pouco é credível que a variedade explosiva da escolha online e a agressividade crescente da oferta tornem a escola desnecessária; antes pelo contrário, mais do que nunca, é fundamental o papel do educador para promover a aquisição de saberes e de competências-chave, com vista a uma crescente autonomização do aluno, para que este possa ser capaz de estruturar, por si próprio, a infinita diversidade de conhecimentos a que pode aceder. (1998:6-9) Há, portanto, que enfrentar o desafio de conciliar a escola com as tecnologias e, consequentemente, com o saber coletivo que, permanentemente, está a ser construído online. Só, assim, acompanharemos a Sociedade do Conhecimento, reinventando a escola, reconcebendo conteúdos e atividades, num exercício permanente de criatividade e de abertura a novos paradigmas, que, antes de mais, despertem o empenho e a motivação dos alunos, como afirma Dana Wilber:

We have to find ways and tools that motivate our least motivated students, to bring them into the class conversation and engage them in learning. When we use new technologies, when we connect what we teach to their lives, when we give them the opportunity to research, write, and create from topics of interest to them, when we establish a classroom community, and when we understand that literacy is intricately intertwined with who they are and how they see the world, we create paths of motivation for them to engage with literacy learning in our classrooms. The students we are teaching today, whether you call them digital natives, twenty-first-century learners, or just teenagers, are motivated by new technologies, ideas that engage them, the possibilities of being able to create something that is their own, and the concept of



No espaço de um minuto, são carregados mais de 600 vídeos no *Youtube*, enviados cerca de 168 milhões de emails, criados mais de 1500 *posts* em blogs, são feitos mais de 98000 *tweets*, quase 700000 pesquisas no *Google* e cerca de 510000 comentários no *Facebook*. Não há como contornar esta torrente voraz de informação permanente, alheia aos constrangimentos de tempo e de lugar, porque disponível em permanência. Há sim que saber compreendê-la, utilizá-la, manipulá-la, caso contrário estará criado o sério risco de ser ela a controlar-nos.

### **1.3 Ferramentas Web 2.0 em contexto pedagógico**

O mundo exterior mudou com o advento da Internet e a realidade quotidiana dos nossos alunos foi ainda mais alterada com o aparecimento de uma vasta gama de ferramentas Web 2.0, em permanente versão beta, muitas das quais os jovens dominam com grande à vontade, sobretudo no que à comunicação diz respeito. Como já observámos, a aprendizagem deixou de ter um lugar e um tempo definidos, o que inevitavelmente acarreta a necessidade de a escola se abrir também a estas ferramentas, aliando aprendizagem e divertimento e articulando aprendizagem formal e informal. Por isso mesmo, e como defende Clara Pereira Coutinho:

A investigação já realizada mostra que as ferramentas da Web 2.0 podem constituir veículos para o desenvolvimento de um sem número de aprendizagens que, em contextos formais, se tornam muitas vezes aborrecidas e desmotivadoras. Se a Web 2.0 abre todo um espaço de informalidade e ludicidade que motiva crianças, jovens e adultos para a construção de aprendizagens ricas e para o desenvolvimento de competências essenciais a todo o cidadão informado do séc. XXI como seja: ser interveniente, produzir conteúdos, ter capacidade crítica, comunicar na rede, trabalhar em colaboração, participar em comunidades não de proximidade mas de interesses comuns; então...há que continuar a explorar estas potencialidades e daí o desafio que deixamos aos professores para que na sala de aula sejam investigadores responsáveis que contribuem para a consolidação do conhecimento no domínio da Tecnologia Educativa em Portugal. (2008)

Tal sucesso da Web 2.0 em contexto da sala de aula deve-se, sobretudo, à facilidade com que a maior parte destas ferramentas pode ser utilizada, já que em poucos minutos, qualquer um de nós pode ter já um blogue, um *wiki*, uma conta *Gmail* ou um perfil no *Glogster*.

Há, ainda, que levar em conta que as ferramentas devem ser escolhidas pelo educador em função de conteúdos específicos, mas estar, sobretudo, fortemente direcionadas para o público-alvo, apelando o mais possível à interação com o aluno, que já não tem como fonte de aprendizagem exclusiva o professor ou os manuais, pois também aprende a partir dos meios de comunicação, dos seus colegas, da sociedade em geral. (López, Palmero, Rodríguez, 2008:22) Por tudo isto, o papel do educador tem, agora, que ser muito mais encarado como o de um orientador que facilita todo o processo de ensino-aprendizagem.

Na mesma linha, Fátima Outeirinho, detendo-se predominantemente na questão da leitura e da literatura<sup>6</sup>, defende que cabe ao educador potencializar a apetência natural dos alunos no âmbito das diversas plataformas colaborativas ao dispor na Web, algo que poderá despoletar uma atitude mais interveniente por parte do aluno, desenvolvendo competências de autonomia e de autoaprendizagem, que permitam ao professor funcionar sobretudo como um orientador do trabalho a realizar. Desta forma, ao promover a utilização destas ferramentas, num contexto pedagógico, desenvolve-se também uma literacia digital e estratégias e-educativas. (2009:170)

Está, assim, igualmente assegurada a centralidade do aluno em todo o processo educativo, dotando-o do necessário espírito crítico que lhe permita ultrapassar um dos riscos da globalização e da sociedade tecno-lógica (*sic*) – o risco da manipulação da opinião pública. (Patrocínio, 2002:47-48)

É, portanto, crucial estimular a curiosidade e o entusiasmo, por oposição a uma atitude de pura aceitação ou indiferença, para que seja possível exercer uma plena cidadania digital, numa sociedade do conhecimento geradora de mecanismos de autorregulação, que vise a infoinclusão e que só pode ancorar-se numa educação que valorize as vertentes científica, ambiental, ética, estética e multicultural.

---

<sup>6</sup> Consideramos, contudo, que a reflexão feita pela autora pode aplicar-se às diferentes competências a desenvolver pelos alunos, num contexto em que as ferramentas Web 2.0 funcionam como complemento valioso do processo de ensino-aprendizagem.

Perante esta mudança qualitativa nos processos de aprendizagem, cabe ao professor incentivar a aprendizagem e o pensamento, tornando-se um “animador da inteligência colectiva” dos alunos com quem trabalha. (Lévy, 2000:171)

Em suma, a relação com o saber sofreu uma profunda mutação e a cibercultura já não se prende com um tipo de formação totalmente institucionalizada, alimenta-se antes de uma troca generalizada de saberes, do ensino da sociedade por ela mesma. Citando, ainda, Pierre Lévy, “O dilúvio informacional jamais cessará. (...) Não há nenhum fundo sólido sob o oceano das informações. Devemos aceitá-lo como nossa nova condição. Temos que ensinar os nossos filhos a nadar, a flutuar, talvez a navegar.” (2000:14)

#### **1.4 Utilização do computador e da Internet no contexto português**

Numa aproximação contextual àquele que é o nosso público-alvo e neste universo cada vez mais marcado pela importância das competências digitais, pela cibercultura e pela globalização do “oceano das informações” (Lévy, 2000:14) e das ferramentas tecnológicas, importa refletirmos de forma cuidada, e apoiada em estudos já realizados, sobre aquela que é a situação local, em termos do contexto social português, no que concerne à utilização dos computadores e das ferramentas ao dispor na Internet, quer no que toca à sociedade em geral, quer, mais especificamente, no que toca ao tecido educativo nacional.

Segundos dados da Marktest<sup>7</sup>, no relatório anual de 2010 do *Bareme Internet*, o estudo de base do *Netpanel*, são 2 204 mil lares em Portugal Continental com acesso à Internet a partir de computador(es), um número que representa 62.9% do universo de lares sob estudo. Uma análise evolutiva mostra que a penetração de Internet em Portugal Continental aumentou cerca de vinte e seis vezes nos últimos catorze anos, passando de 2.4% em 1997 para 62.9%, em 2010. Na análise da idade média do agregado familiar, constata-se que nos lares mais jovens é mais frequente o acesso a este meio: 91.2% dos lares com idade média até aos trinta anos têm acesso à Internet, tal como 87.9% dos lares cujos membros têm entre trinta e um e

---

<sup>7</sup> A Marktest, criada em 1980, é uma empresa de *market research* e medição de audiências de *media*. Desenvolve estudos de mercado regulares e customizados e é líder dos setores onde opera. Os estudos de meios da Marktest são certificados pela CAEM (Comissão de Análise de Estudos de Media), que congrega os representantes dos meios, agências e anunciantes. Os dados utilizados estão disponíveis em: <http://mktportugal.com/blog/?p=2545>, acedido a 02/02/2012.

quarenta e cinco anos, nos lares mais idosos (com mais de sessenta anos), apenas 15.5% possui acesso à Internet.

No que concerne a utilização de Internet, o relatório anual de 2010 do *Bareme Internet* contabilizou 2 034 mil lares em Portugal Continental que acedem à Internet em banda larga, um número que representa 58% do universo de lares em estudo e 92.3% dos lares com acesso à Internet, o que significa que a penetração deste tipo de ligação aumentou dezasseis vezes, num período de oito anos de 3,6% em 2002 para 58% em 2010<sup>8</sup>. Em suma, os vários estudos apontam para: i) cerca de 63% dos lares no continente português já têm Internet; ii) somos o quarto país europeu com menos lares com Internet; iii) a principal razão para os portugueses não terem Internet é a falta de interesse (e não razões financeiras, como seria de esperar); iv) apenas 66% dos portugueses se mostram satisfeitos com o serviço de Internet; v) Portugal é o décimo oitavo país (numa lista de vinte e dois) nos gastos online; vi) os portugueses dedicam uma média de treze horas semanais à Internet e procuram, essencialmente, informação; os portugueses têm, em média, 196 amigos nas redes sociais<sup>9</sup>.

De acordo com os dados do Relatório do *Lisbon Internet and Networks Institute – A Utilização da Internet em Portugal*<sup>10</sup>, a atividade realizada pela parcela mais larga de internautas em Portugal é o envio e receção de emails (89%). Os serviços de *instant messaging* são utilizados com frequência mensal ou superior por 75% dos utilizadores. As redes sociais são a terceira atividade de comunicação mais disseminada entre internautas, usadas por 56% destes. Para procurar notícias, recorrem à Internet 69% dos internautas nacionais. Para fins informativos, em segundo lugar surge o uso de enciclopédias online (como a *Wikipedia*), por 40% dos utilizadores. A Internet é usada para procura ou verificação de factos por 42% dos internautas; um terço (33%) utiliza para pesquisar definições de palavras; em terceiro lugar, com propósitos educativos, está a busca de informação para a escola ou universidade (por 28% dos utilizadores). A partilha de conteúdos criados ou editados pelo utilizador é praticada por 36% dos internautas portugueses. Os conteúdos gerados por grande parte dos utilizadores (30%) são atualizações de estado em programas de *instant messaging* ou em redes sociais, ou comentários em blogues/murais de outros internautas (25%). As redes sociais são utilizadas por 56% dos internautas em Portugal, de acordo com dados relativos a 2010. O *Hi5*, à data, continuava a ser a rede social mais

---

<sup>8</sup> Dados disponíveis em: <http://www.marktest.com/wap/a/n/id~1671.aspx>, acedido a 02/02/2012.

<sup>9</sup> Dados disponíveis em: <http://mktportugal.com/blog/?p=2653>, acedido a 02/02/2012.

<sup>10</sup> Disponível em [http://www.unic.pt/images/stories/noticias/Relatorio\\_LINI\\_UMIC\\_InternetPT.pdf](http://www.unic.pt/images/stories/noticias/Relatorio_LINI_UMIC_InternetPT.pdf), acedido a 31/01/2012.

utilizada (por 43% dos internautas); o *Facebook* era a segunda rede mais utilizada, com 40% de internautas inscritos no primeiro trimestre de 2010<sup>11</sup>.

Se nos centrarmos mais especificamente no contexto educativo em Portugal, importa considerar os dados fornecidos pelo *Relatório de Resultados e Recomendações do Observatório do Plano Tecnológico da Educação*, editado pelo GEPE (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação)<sup>12</sup>. O estudo concluiu que há uma apreciação muito positiva das TIC na perspetiva da lecionação e que a quase totalidade dos alunos já utilizou TIC em sala de aula; o uso quotidiano do computador é elevado e médio a alto nos professores inquiridos; as taxas de uso dos recursos digitais já são confortáveis (comparadas com alguns estudos realizados no estrangeiro); as taxas de uso estão diretamente relacionadas com o sentimento de preparação e de confiança dos professores nessa tecnologia.

Dos dados recolhidos na componente quantitativa do estudo, resultou que 99% dos alunos utiliza o computador. Analisada a função de uso do computador, mais de 50% utiliza o computador todos os dias para diversão ao passo que apenas 13% declara usá-lo todos os dias para fins escolares. Dentro dos objetivos escolares, 87% declara utilizar um processador de texto, 75% realiza apresentações digitais, 37% utiliza o computador para recolher documentação e informação e 19% utiliza uma folha de cálculo. A generalidade dos alunos – 96% - declara utilizar o computador para aceder à Internet (100% declaram utilizar a Internet).

Para os alunos, computador e Internet são indissociáveis. A Internet é utilizada para ver o correio eletrónico (94%), jogar (88%), aceder a redes sociais (64%), relacionar-se com os amigos (64%), e para a consulta de informação para trabalhos da escola (73%).

Uma grande parte dos alunos já teve aulas em que foi utilizado o computador e um projetor multimédia (95%), com recurso à Internet (96%) ou com um quadro interativo (75%). 63% dos alunos afirma ter usado o seu computador pessoal nas aulas e 94% utilizaram um computador da escola durante as aulas. No que diz respeito ao software, tem papel de destaque o *powerpoint*, havendo uma utilização reduzida de software específico das disciplinas. Segundo o Relatório do Observatório do PTE: “Para os alunos as TIC, significando computador com acesso à internet, estão presentes de forma intensa no seu dia-a-

---

<sup>11</sup> Já em setembro de 2011, o estudo *Os Portugueses e as Redes Sociais*, realizado pela Marktest, com o objetivo de conhecer índices de notoriedade, utilização, opinião e hábitos dos portugueses face às redes sociais, revelou que 96,7% dos utilizadores destas afirmam ter um perfil criado no *Facebook*, que é assim a rede social com maior número de utilizadores em Portugal. Disponível em: <http://www.marktest.com/wap/a/n/id~1946.aspx>, acessado a 02/05/2012.

<sup>12</sup> Relatório disponível em [http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=Relatorio\\_OPTE.pdf](http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=Relatorio_OPTE.pdf), acessado a 02/02/2012.

dia pessoal. O uso é principalmente lúdico e social mas são uma parte indissociável do seu mundo e a integração das TIC na escola integra a escola no seu mundo (...). Este facto poderá explicar a alta positividade que os alunos atribuem à utilização de TIC pelos docentes na sala de aula: 78,3% afirmam que melhora sua motivação para a aula.” (2010:15)

Torna-se, portanto, inquestionável que a sala de aula seja um espaço educativo de forte pendor tecnológico, no qual se movimentam nativos digitais com uma forte ligação à cibercultura e cujas expectativas radicam na utilização de ferramentas que utilizam no seu quotidiano – computador, Internet – e em recursos multimédia, que vão da apresentação mais simplista ao vídeo ou ao exercício interativo mais elaborado.



## **CAPÍTULO 2 – Da relevância de uma aprendizagem multimédia**

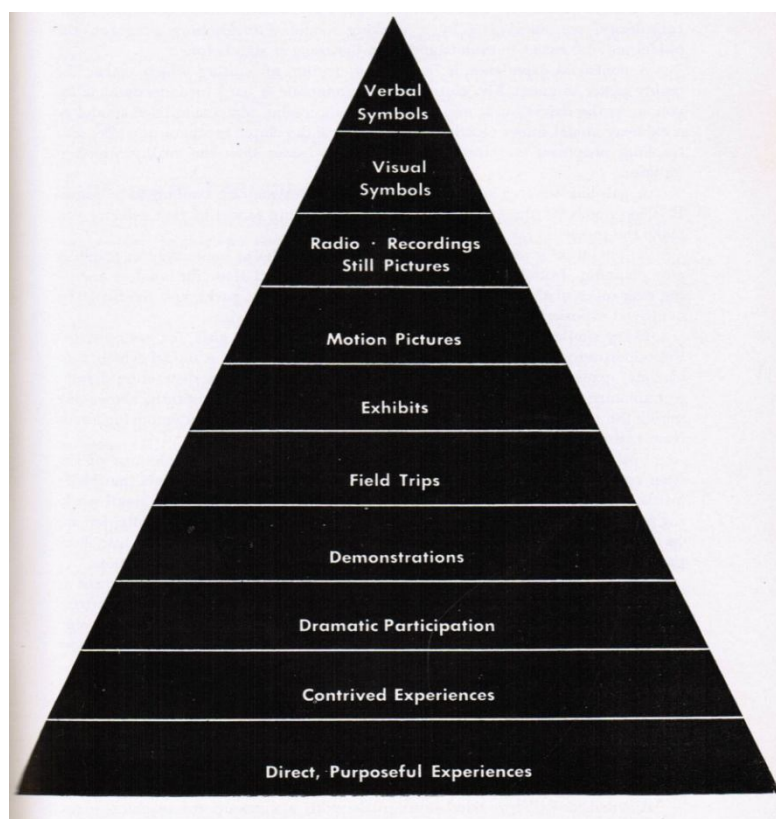
Uma vez que nós, educadores, estamos cada vez mais perante verdadeiros nativos digitais, importa assumirmos a nossa função de orientadores no mar de informação que o ciber mundo representa, aproveitando as suas enormes potencialidades para facilitar e melhorar o processo de ensino-aprendizagem. É o caso, por exemplo, dos recursos multimédia, que nos permitem apelar e explorar simultaneamente mais do que um canal sensorial dos nossos alunos.

A aprendizagem multimédia assenta no princípio de que as mensagens educacionais multimédia – construídas de acordo com a forma como a mente humana funciona – terão, logo à partida, uma probabilidade exponencialmente maior de conduzir a uma aprendizagem significativa. A teoria cognitiva da aprendizagem multimédia, defendida por Richard Mayer, baseia-se em três princípios da ciência cognitiva no que concerne a aprendizagem: i) o nosso sistema de processamento da informação inclui canais duplos (visual/pictórico e auditivo/verbal); ii) cada um desses canais tem uma capacidade limitada de processamento; iii) uma aprendizagem ativa só acontece com a execução de um conjunto coordenado de processos cognitivos. (Mayer, 2009:207)

De acordo com esta teoria, as pessoas aprendem melhor através de palavras e imagens do que somente através de palavras, ainda que nem todas as associações de palavras e imagens sejam igualmente eficazes ou tenham o mesmo potencial, quando consideradas como mensagens educacionais multimédia. Se nos depararmos com um ecrã cheio de palavras e imagens de todas as cores, resulta claro que o seu autor não levou em consideração o princípio do canal duplo (pois abdicou do auditivo), nem tão pouco os princípios da capacidade limitada de processamento de informação do ser humano e da necessidade de um processamento ativo.

A nossa capacidade de processar informação é limitada, o que nos obriga a opções quando confrontados com uma panóplia de informações, despoletando aquilo que Mayer designa por *estratégias metacognitivas*. Já a aprendizagem ativa ocorre quando o aluno aplica processos cognitivos à informação que recebe, de forma que esta produza sentido, numa clara estruturação do conhecimento. Tudo isto implica que o desenho multimédia apresente uma estrutura coerente e a mensagem oriente o seu destinatário quanto à forma de estruturar os materiais apresentados. (*idem*:215-217)

Curiosamente, já em 1946, Edgar Dale, na sua obra *Audio-visual Methods in Teaching*, que se manteve no centro das atenções durante mais de um quarto de século, define como “direct, purposeful experience” o seguinte: “It is the purposeful experience that is seen, handled, tasted, felt, touched, smelled. It is the unabridged version of life itself-tangible experience (...) It is learning by direct participation with responsibility for the outcome.” O autor apresenta sob a forma de um “Cone da Experiência” os diferentes processos de aprendizagem, numa clara escalada do mais direto e concreto para o mais abstrato e simbólico, admitindo, porém, que os diferentes processos frequentemente se combinam, resultando em aprendizagens mais significativas. Dale sublinha que nem todas as experiências devem forçosamente percorrer este “cone” desde a base até ao topo; até as crianças são capazes de algumas abstrações, mas estas variam entre o simples e o muito complexo, pelo que devem ser combinadas para que a aprendizagem seja mais rica, completa e o mais profunda possível, ou seja, “In brief, we ought to use all the ways of experience that we can.” (1946:38-48)



**Figura 4 – “Cone da Experiência”, ilustrativo dos vários tipos de aprendizagem, na versão original**

Já numa reconstrução mais recente, mas inspirada nesta mesma teoria de Dale, o “Cone da Experiência” surge, como apresentamos de seguida, hierarquizado já segundo uma proposta de valores numéricos relativos àquilo que cada sujeito apreende a partir de diferentes tipos de atividades. Conclui-se que as pessoas retêm 90% do que fazem ativamente, 70% do que dizem e escrevem, 50% do que veem e ouvem, 30% do que veem, 20% do que ouvem e apenas 10% daquilo que leem. Consequentemente, o *output* dessa aprendizagem é também diferente: atividades práticas e de colaboração permitem, depois, ser capaz de analisar, definir, criar, avaliar; atividades que impliquem ver/ ouvir permitem demonstrar, aplicar, praticar; atividades centradas na leitura e audição permitem, posteriormente, ser capaz de definir, descrever, explicar.

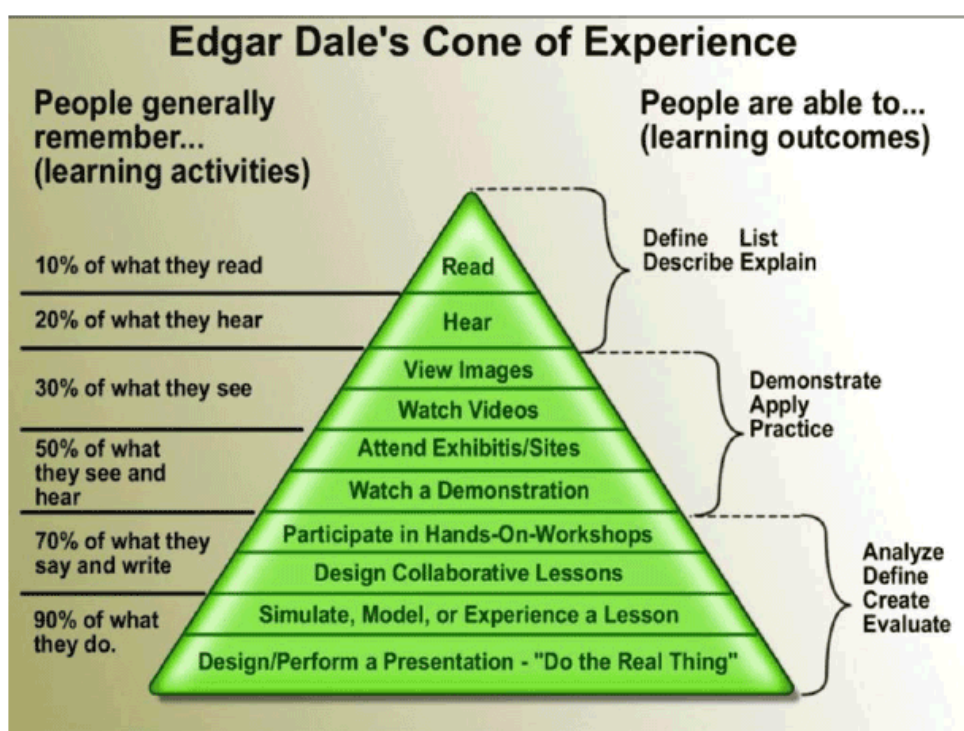


Figura 5 – “Cone da Experiência” em versão adaptada mais recente<sup>13</sup>

Da análise deste cone, facilmente se conclui que as atividades enquadradas pela sua base – “*do the real thing*” – são exponencialmente mais profícuas em termos de aprendizagem e da produção de conhecimento a usar posteriormente, do que aquelas que se encontram no topo – “*read/ hear*” – e que poderemos também facilmente associar ao tradicional conceito de aula centrada no professor, em que o aluno se limitava à atitude passiva de ouvir e ler. Claro está que nunca ninguém testou as efetivas taxas de retenção de informação para todas as

<sup>13</sup> Imagem apresentada pelo *Biomedical Imaging and Intervention Journal*, disponível em <http://biij.org/2008/1/e16/>, acedido a 13/11/2011, tendo por base a teoria de Edgar Dale sobre os vários tipos de aprendizagem, na obra *Audio-visual Methods in Teaching*, publicada pela primeira vez em 1946.

possíveis combinações dos *media*, sendo, portanto, algo incerta a contribuição relativa de cada um dos meios para o processo de aprendizagem. (Hasebrook, 1997)

Esta esquematização, aparentemente simplista, vai de encontro à noção de que a aprendizagem multimédia é um processo exigente, que implica a seleção de palavras e imagens relevantes, a sua respetiva organização em apresentações coerentes e a integração dessas representações entre si e com o conhecimento já existente. (Mayer, 2009:234)

É, pois, fundamental não confundir o que poderá ser um bom conteúdo multimédia com algo que não passa de uma versão mais aparatosa e colorida da “velha tecnologia”. Segundo Hasebrook, há três fatores cruciais a contemplar para que uma aprendizagem multimédia seja realmente eficaz: interatividade, comunicação e adaptabilidade. (1997)

Tanto o multimédia, como o hipermédia<sup>14</sup> podem potenciar a motivação para aprender, permitindo o armazenamento e o acesso a um vasto manancial de informação, que deverá, contudo, adaptar-se àquelas que são as reais necessidades e interesses dos seus utilizadores, devendo, portanto, o desenho multimédia ser feito da perspetiva do utilizador.

Todos estes contributos estão na base das opções que tomámos em termos de estratégias e de ferramentas didático-pedagógicas que explorámos, nomeadamente, a capacidade de comunicação e adaptabilidade dos nossos alunos e a sua capacidade de seleccionar e organizar informação verdadeiramente relevante, suscetível de ser ancorada em conhecimentos pré-existentes, produzindo assim um efeito muito mais duradouro, porque construído ao nível do que são os reais interesses dos discentes.

Neste enquadramento, consideramos extremamente pertinente dedicar particular atenção ao conceito de hipermédia, uma vez que o futuro já se consegue vislumbrar, com a Web 3.0, de cariz essencialmente semântico e adaptada aos reais, e virtualmente ilimitados, interesses do utilizador.

---

<sup>14</sup> *Hipermédia* entendido como associação de texto, imagem, som, de tal modo que o utilizador pode passar de um para outro independentemente da sua sequência linear (*Dicionário da Língua Portuguesa 2011*, Porto Editora). O termo foi cunhado em 1965 por Ted Nelson para descrever uma nova forma de comunicação assente num processo de escrita não sequencial, em que o texto se ramifica, permitindo um infinito leque de escolhas ao leitor – daí o prefixo “hiper-“. (Cotton & Oliver, 1993:32)

## 2.1 O hipermédia

Com a Web 2.0, e com o que se vislumbra já da sua versão 3.0, cada utilizador constrói o seu próprio caminho no ciber mundo, explorando de forma única e irrepetível os recursos que encontra ao seu dispor. As atividades que propomos aos nossos alunos, quando solicitamos que colaborem num *wiki* ou que construam um *poster* multimédia interativo no *Glogster*, radicam precisamente neste princípio de que, mesmo trabalhando em grupo, cada aluno escolherá diferentes ligações, acedendo a diferentes tipos de informação e construindo um percurso que é só seu; cada um de nós elege como conteúdo significativo o que se interliga com aquela que é a nossa estrutura cognitiva – por isso mesmo, não há dois caminhos iguais ao percorrer hiperligações na Internet, simplesmente porque não há duas estruturas cognitivas totalmente iguais.

O recurso ao hipermédia é recomendado, sobretudo, quando estamos perante tarefas de aprendizagem que exigem um acesso à informação rápido e seletivo, pois, como salienta Hasebrook: “Multimedia and hypermedia applications should not be designed to provide “something for everyone”, but it should provide exactly the type of information that is needed to enhance a particular learning situation.” (1997)

Segundo Packer e Jordan (2001:xxxv), são cinco as principais características que os novos *media* digitais agregam e os que tornam uma realidade diversa de todas as outras, cujo potencial não estará ainda totalmente avaliado: i) integração (a combinação das formas artísticas e da tecnologia resultam numa forma híbrida de expressão); interatividade (o utilizador pode intervir diretamente na sua experiência com os *media* e comunicar com os outros); hipermédia (as ligações que cada utilizador cria entre os diferentes *media* resultam num percurso pessoal e único); imersão (os meios multimédia permitem viver simulações num ambiente tridimensional); narratividade (as estratégias estéticas e formais emanadas dos princípios anteriores resultam em apresentações *media* não lineares e singulares).

Importa, portanto, refletir também sobre o que é o hipermédia e a sua relevância na sociedade digital. De acordo com autores como Cotton e Oliver, o hipermédia é um meio de comunicação híbrido que nasce da confluência de múltiplos progressos paralelos no domínio da arte, do cinema, da televisão, das telecomunicações e, claro está, dos computadores. As suas raízes estão incontornavelmente ligadas aos artistas de vanguarda do século XX, bem como aos pensadores visionários e aos pioneiros da informática, cujos esforços combinados

levaram à criação deste novo meio de comunicação no século XXI. (1993:11) Os mesmos autores consideram, ainda, que há essencialmente cinco razões pelas quais o hipermédia tem características algo inovadoras: i) é um meio digital que explora as exponenciais possibilidades de combinação entre a tecnologia informática e de telecomunicações; ii) é interativo, ou seja, requer uma contribuição ativa dos seus utilizadores para realmente funcionar; iii) é não-linear, isto é, não tem ponto de partida ou de chegada; iv) recorre a vários outros meios de comunicação, que combina numa ampla variedade de formas; v) a mesma tecnologia a que o utilizador recorre, serve igualmente para criar o hipermédia. (*idem*:48)

O desenvolvimento quase explosivo da *World Wide Web* catapultou o hipermédia para um período de desenvolvimento muito rápido e inovador, mostrando, simultaneamente, aos utilizadores da Web que este era um meio com potencialidades quase ilimitadas, assente num funcionamento hipertextual, que poderia proporcionar formas de trabalhar e de pensar mais eficientes e criativas, enquanto atividade colaborativa.

É, contudo, de notar que a noção de hipertexto remonta já a 1945, quando o conselheiro para a ciência de Roosevelt – Vannevar Bush – num artigo intitulado “*As We May Think*” descrevia várias técnicas de hipertexto, ou seja, ligações entre documentos que, rapidamente, eram “trazidos” ao ecrã a partir dessas mesmas ligações.

O hipertexto, enquanto escrita não sequencial, difere da escrita tradicional por duas razões: i) esta nasce do discurso e tem por isso mesmo que ser sequencial; ii) também os livros devem ser lidos de forma sequencial. Contudo, a estrutura do raciocínio pouco tem de linear, sendo esse um dos problemas com que nos deparamos no processo de escrita e que tentamos contornar de várias formas, por exemplo recorrendo a notas de rodapé. Com o hipertexto estas limitações deixam de existir – toda e qualquer estrutura de pensamento é possível, nenhum tipo de sequência é obrigatório. (Packer & Jordan, 2001:165)

Em suma, é possível e até aconselhável uma prática docente que faça conviver texto e hipertexto, que permita uma partilha entre o que ensina e o que aprende que seja produtora de sentidos, que torne o aluno interativo, capaz de construir o seu próprio percurso de aprendizagem, pleno de sentidos e potencialidades (Silva, 2005:206), até porque o hipermédia rompe os limites que, ainda existiam na comunicação e que tinham de ser supridos pela imaginação, proporcionando uma mistura sensorial muito mais rica, que, sem dúvida, acelerará todo o processo de criação de um mundo virtual, onde possamos fazer muito daquilo que hoje só é possível no mundo físico.

### **CAPÍTULO 3 – O papel da motivação no processo de ensino-aprendizagem**

A Web, como temos estado a descrever, proporciona aos educadores e aos alunos um manancial de ferramentas de ensino e de aprendizagem sem precedentes. O tempo e o lugar de eleição para realizar qualquer aprendizagem já quebraram todas as barreiras. Mas quererá isto dizer que todos os alunos estão igualmente predispostos a investir nas atividades letivas e a aproveitar ao máximo a cibercultura em que estão imersos, mesmo sem desse facto terem consciência? Obviamente que não. Em praticamente todos os contextos educativos, e muito especialmente naquele que nos integramos com cursos profissionais, o fator motivação para a aprendizagem e para o ambiente escolar, em geral, é vital e deverá ser percecioneado pelo professor como um elemento-chave a privilegiar e a explorar.

Entendendo a motivação como um “(...) conjunto de mecanismos biológicos e psicológicos que permitem o desencadear da acção, da orientação (na direcção de um objectivo, ou, pelo contrário, para se afastar dele) e finalmente da intensidade e da persistência (...)” (Lieury & Fenouillet, 1997:9), torna-se impossível não a considerar um fator crucial do processo de ensino-aprendizagem, pois quanto mais motivado está o aluno, maior e mais persistente será a sua atividade. Tal como salienta Fontaine:

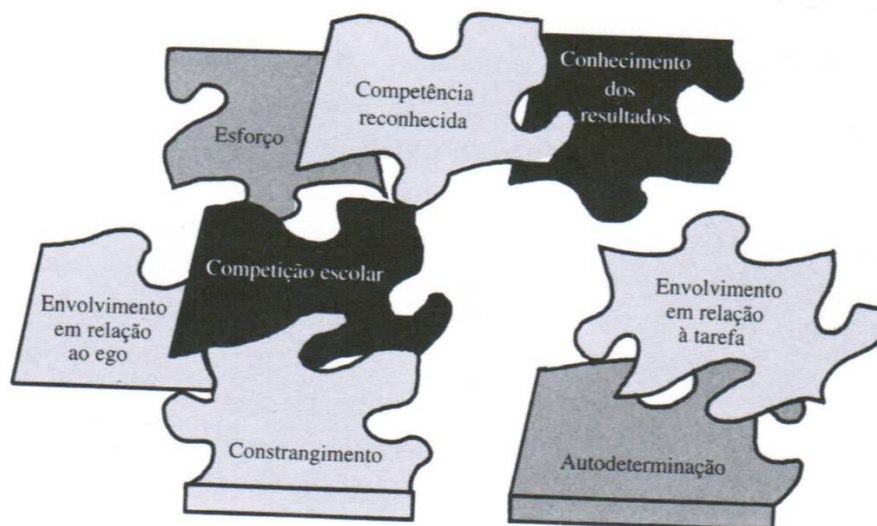
(...) sabemos que a qualidade das aprendizagens escolares das crianças e dos jovens, assim como o seu futuro desempenho profissional enquanto adultos, não dependem exclusivamente das suas capacidades intelectuais, mas também do seu modo de lidar com os desafios e as dificuldades associadas a qualquer situação de aprendizagem. As diferenças de investimento em actividades escolares ou profissionais são, globalmente, associadas a factores motivacionais. (2005:11)

Lieury e Fenouillet referem dois tipos de motivação: *intrínseca* (cujo atrativo é a atividade em si pelo prazer que proporciona) e *extrínseca* (que assenta num amplo leque de incentivos exteriores, como as recompensas, as notas, os prémios). Daqui se depreende que o uso corrente do termo motivação corresponde à motivação intrínseca. (*idem*:37 e 58) Esta última é, pois, a que os educadores mais procuram e que mais facilmente gera bons resultados, pelo que se torna fundamental identificar fatores que a promovam, entre eles, o desafio, o controlo, a responsabilidade, a curiosidade, a fantasia, a cooperação e o reconhecimento. (Raya, Lamb & Vieira, 2007:62)

Curiosamente, estes autores registam também, a partir de vários estudos, que a motivação intrínseca é inversamente proporcional ao constrangimento, por exemplo, a vigilância ou o controlo por parte do professor. Aliás, ficou também provado que o desencorajamento dos alunos (fruto de exigência excessiva ou de sobrecarga) resulta de um processo de aprendizagem, isto é, o aluno não se apercebe de uma relação entre o que faz e os resultados da sua ação, e mesmo tendo começado a aprender ao mesmo ritmo dos seus colegas, acaba por se desmotivar progressivamente, no que os autores designam por *desencorajamento aprendido* ou *adquirido*. No pólo inverso, reside o reconhecimento das competências demonstradas, pelo que uma pedagogia da valorização pode e deve ser entendida como um fator crucial da motivação. (*idem*:32-49) Há também que levar em linha de conta que quando estamos perante alunos de alguma forma estigmatizados (por pertencerem a minorias étnicas, terem um nível socioeconómico mais baixo, serem filhos de imigrantes, etc.) e, por consequência, mais expostos a serem considerados menos competentes academicamente, a atitude do professor e as expectativas que demonstra relativamente a estes alunos poderá ser vital, na medida em que altas expectativas o poderão ajudar a pôr em causa os estereótipos sociais. (Fontaine, 2005:44)

Lieury e Fenouillet consideram que os alunos mais sujeitos a constrangimento desenvolvem um sentimento de aborrecimento que aniquila a motivação intrínseca, enquanto o aluno “médio” assume mais um papel de espectador (funcionando sobretudo por motivação extrínseca) e o aluno habituado a ver as suas competências reconhecidas assume um papel de ator, intervindo com autodeterminação na aula. (1997:62-63) Por estas razões, serão de privilegiar as tarefas suscetíveis de potenciar a motivação intrínseca (já que não são tão sujeitas a constrangimento), como a elaboração de dossiês, portefólios, apresentações de grupo, cabendo, neste caso, ao professor um papel muito mais informativo do que controlador ou avaliativo, pois alunos intrinsecamente motivados, realizam melhor as tarefas e com maior prazer. A motivação é, assim, encarada como um *puzzle* (cf. Figura 6), no qual todas as componentes anteriormente referidas se encaixam. (*idem*: 97)





**Figura 6 – Puzzle da motivação segundo Lieury e Fenouillet**

Como defendem Lourenço e Paiva, a motivação dos alunos é uma variável preponderante no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o rendimento escolar não pode ser explicado exclusivamente por fatores como a inteligência, o contexto familiar ou a condição socioeconómica. (2010:133) Há também que equacionar as características do contexto escolar e implementar ações educativas conducentes ao incentivo e ao *feedback* positivo – que deverá ser corretivo, mas também formativo – relativamente ao esforço e à eficácia dos alunos, bem como ao enraizar da noção de que o esforço gera inevitavelmente resultados positivos – como Einstein terá afirmado, numa das muitas frase que lhe foram atribuídas e se imortalizaram: “O único lugar onde o sucesso vem antes do trabalho é no dicionário.” Segundo Fontaine, “ (...) os elogios, as recompensas, as críticas e as punições são formas de *feedback* extremamente poderosas e muito utilizadas em contexto escolar. O seu efeito sobre a motivação intrínseca dos alunos, contudo, varia conforme a interpretação desse *feedback* pelos alunos. O elemento crucial é a interpretação fornecida pelo sistema de reforço como sendo *informativo* ou *controlador*.” (2005:109)

De uma forma genérica, os alunos têm diversos métodos individuais de avaliação do que fazem ou produzem, mas a tónica dominante é a de que o que fazem precisa de ser motivante, exigir pouco esforço e ter alguma utilidade. A combinação de todas estas condicionantes permitirá criar um ambiente de sala de aula afável e estimulante, onde o prazer de aprender e de ensinar seja dominante.

Em consonância com Bessa e Fontaine, optar por um perfil de trabalho cooperativo permite que os alunos desenvolvam competências que ultrapassam em grande medida a

reprodução dos conteúdos curriculares. O trabalho de cariz cooperativo despoleta mecanismos de interdependência e de reciprocidade que levam os alunos a apreender melhor o que é viver em comunidade, no caminho para uma cidadania verdadeiramente ativa e democrática. Aliás, “esta alternativa pedagógica ao valorizar o papel dos pares no processo de ensino-aprendizagem, a promoção de competências sociais e a satisfação de objectivos individuais em quadros sociais de interdependência e reciprocidade, fornece uma resposta clara e adequada aos desafios pós-modernos.” (2002:13,37) Estes autores consideram que sob a designação geral de aprendizagem cooperativa estão três diferentes tipos de estratégias: i) a aprendizagem cooperativa propriamente dita (divisão da turma em pequenos grupos, com alguma heterogeneidade de competências); ii) a explicação por pares (um aluno explica ao outro e auxilia-o na aplicação dos conceitos); iii) a colaboração entre pares (dois alunos com o mesmo nível de competências trabalham conjuntamente nas várias tarefas). (*idem*: 44-47)

Ainda que com diferentes níveis de igualdade e de reciprocidade, qualquer um destes tipos de trabalho cooperativo se assume, cada vez mais, como uma dimensão axial da sociedade multirracial e multicultural em que vivemos, que atribui à escola um lugar de destaque no aprofundamento da democracia e na preparação dos jovens para o exigente mercado de trabalho. Por tudo isto, a sala de aula deverá ser o primeiro espaço a organizar-se de forma democrática e a proporcionar aprendizagens significativas para o desenvolvimento integral do indivíduo.

### **3.1 A motivação na aula de LE**

Considerando a sala de aula como um complexo microcosmo, onde os alunos passam uma parte substancial do seu tempo, onde acabam por crescer, por se tornar adolescentes e adultos, e um local privilegiado para a construção de aprendizagens significativas, cabe ao professor pensar e criar as condições necessárias para que os alunos se sintam predispostos para o trabalho que vai ser proposto e invistam nele proativamente. No caso concreto de uma LE, a motivação dos alunos assume ainda um lugar de maior relevo, pois, como já referimos, os alunos movimentam-se no desconhecido de uma língua e de uma cultura que não são as suas, pelo que o grau de incerteza e de receio é maior.

O professor deve entender a motivação em três fases distintas: i) despertá-la com a escolha da tarefa ou do objetivo a atingir; ii) mantê-la e protegê-la perante os mais variados

fatores de distração, de ansiedade ou até mesmo perante condições logísticas adversas; iii) criar o que Dörnyei designa por *retrospeção motivacional*<sup>15</sup>, que permitirá aos alunos aferirem como correram as coisas, algo que poderá estar na origem de futuros índices elevados de motivação. (2001:21)

Como tão bem sublinhou Martin Ford: “Facilitation, not control, should be the guiding idea in attempts to motivate humans.” (1992:202), já que as punições e as recompensas são, na maior parte das vezes, as primeiras ferramentas de motivação que nos ocorrem. Cabe, contudo, ao professor compreender que não basta ensinar o que consta do currículo, é igualmente importante “ter os alunos consigo”, assumir a responsabilidade pela sua motivação, assumir que esta é uma das mais importantes chaves para o sucesso, sobretudo quando se pensa nessa questão numa perspetiva de longo prazo.

É também crucial que estejam reunidos alguns pré-requisitos na sala de aula para que qualquer estratégia de cariz motivacional surta efeito: i) é necessário que o professor tenha um comportamento revelador de algum entusiasmo pelo que ensina, de empenho na aprendizagem dos alunos, uma boa relação com estes e com os encarregados de educação; ii) é necessário que haja uma atmosfera de sala de aula cordial e que transmita um ambiente de apoio ao aluno; iii) é necessário que se construa um grupo de trabalho coeso com a turma e que estejam perfeitamente definidas as regras do seu funcionamento. (Dörnyei, 2001:31-45)

Sobretudo quando consideramos o âmbito da aprendizagem de uma LE, importa sublinhar que é talvez uma das áreas do currículo mais assustadoras para os alunos, colocados sob a pressão de ter que se mover com um código linguístico novo e bastante limitado. A aula de LE representa uma zona de risco, até quando o que está em causa é responder a questões extremamente básicas; convém não esquecer o quão fácil é cometer um erro, quando há tantas variáveis a considerar em simultâneo: pronúncia, entoação, gramática, conteúdo, entre outras. Por tudo isto, mais do que em qualquer outra aula, o ambiente em que se trabalha deve permitir baixar os níveis de ansiedade através da sensação de apoio, de tolerância, de aceitação e até de algum humor, que convide o aluno a ousar naquele que é um universo linguístico e cultural novo, sem o risco de ver a sua autoestima comprometida ao primeiro erro. Como salientam Raya, Lamb e Vieira: “The creation of an atmosphere where learners *feel motivated to learn* is central to effective learning.” (2007:62)

Outra questão central é a da relevância dos materiais disponibilizados aos alunos. Não há como motivar alunos que não percebam o porquê de estar a aprender determinado

---

<sup>15</sup> Tradução nossa.

conteúdo, que não se identifiquem minimamente com o que está a acontecer na sala de aula. No caso da LE, o que não raras vezes acontece é que os alunos percebem que estão a aprender uma língua para poderem comunicar, mas em contexto de sala de aula são escassos os momentos em que lhes é pedida essa comunicação real, seja ela oral ou escrita, e quando o é, normalmente foca questões que pouco interessam aos alunos. Por esse motivo, como frisa Dörnyei: “I don’t know your impression of the books you are using but my impression is that even the best ones are often like leisure magazines (...) which somehow fail to reach the person who reads them.” (2001:64) Portanto, para tornar esses materiais motivantes, temos que os relacionar com experiências do quotidiano ou da vida dos alunos.

Para além destes fatores, é também crucial apresentar as tarefas de uma forma motivante, ou seja, definir muito claramente o que os alunos têm de fazer, disponibilizando as informações necessárias para que eventuais problemas possam ser ultrapassados, encorajando o aluno a continuar. Igualmente importante será manter o aluno orientado para objetivos claros e bem definidos, que poderão até ser algo divergentes das das outras turmas, criando um ambiente de cooperação e de estreitamento das relações interpessoais no seio do núcleo-turma. Afinal, “Os amigos são a segunda maior fonte de apoio na adolescência. O apoio dos pares está relacionado positivamente com a auto-estima: é provável que o apoio deste grupo se traduza mais pela aceitação e apreço do que pela ajuda instrumental.”<sup>16</sup> (Fontaine, 2005:197)

### **3.1.1 A motivação para a escrita**

Qualquer professor de LE, com mais ou menos experiência profissional, sabe o quão difícil é levar os alunos a produzir um texto escrito, que quanto mais longo, mais penoso se torna normalmente. Como sublinha Fernanda Irene Fonseca:

Basta enumerar três dos traços marcantes da sociedade moderna – a polarização no imediatismo do presente, o culto do prazer fácil, o mito da liberdade sem condições – para concluir quanto eles colidem com o cultivo de uma relação profunda com a escrita na sua qualidade de propiciar a abertura ao passado, de representar um prazer que se conquista com esforço, de ser condição de uma liberdade a que só se chega mediante a disciplina de uma aprendizagem e treino aturados. (1994:148)

---

<sup>16</sup> Sendo a primeira maior fonte de orientação e apoio material a família. (Fontaine, 2005:197)

É inegável, contudo, que a escrita é um processo complexo, que exige preparação e muita prática sistemática, intencional, progressiva, faseada. A fundamentação teórica de uma pedagogia da escrita passa indelévelmente por áreas como a Linguística, a Psicolinguística, a Psicologia Cognitiva, a Retórica, entre outras. E, se é condição *sine qua non* que o professor saiba escrever bem, dominar a técnica não basta; há que “saber analisar e desmontar o conjunto de operações e processos implicados na sua realização”. (*idem*:156)

Escrever não é, pois, algo espontâneo. É uma competência com regras próprias, pelo que o professor de LE terá que promover o necessário treino intensivo e progressivo para que o aluno adquira tal competência. Este treino poderá surgir associado a estratégias lúdicas, à ideia de que escrever é um prazer, mas o professor tem que assumir perante o aluno que aprender a escrever implica esforço, persistência, num processo de progressiva independência face a apoios, a linhas orientadoras, a correções e revisões.

Nas últimas décadas, a investigação sobre a escrita tem vindo a centrar-se muito mais no processo do que no produto, concluindo-se que em virtude dessa complexidade processual a relação dos alunos com a escrita fica muitas vezes marcada pelas dificuldades a nível ortográfico ou pela falta de ideias que se articulem de forma coesa e coerente. São várias as estratégias que poderão conduzir a um enriquecimento do processo de escrita, é o caso da reformulação ou da reescrita de textos, da construção de textos em interação, da participação em projetos comunicativos ou do recurso a instrumentos de escrita que potenciam o próprio processo, como é o caso do computador.

Para além disto, é fundamental que uma didática da escrita para ser autêntica – o que em LE se torna ainda mais difícil do que no âmbito da língua materna – passe por tarefas próximas do real e daquele que é o contexto específico dos alunos a quem se dirigem, isto porque “Tasks are also said to improve learner motivation and therefore promote learning. This is because they require the learners to use authentic language (...), they involve partnership and collaboration, they may call on the learner’s past experience, and they tolerate and encourage a variety of communication styles.” (Richards & Rodgers, 2001:229)

Na mesma linha, Rosa Bizarro afirma que:

É, por consequência, fortemente aconselhável que exista uma relação de possibilidade real de existência da tarefa com o seu resultado, ou seja, que a solicitação de produção escrita ao aluno deixe clara a situação de comunicação: quem escreve, com que finalidade, para quem, de molde a que possam vir a ser expressos necessidades e desejos autênticos, reais, já que o uso da linguagem apenas se concretiza a partir de um lugar de

produção determinado histórica, cultural e institucionalmente. Outros factores importantes a ter em linha de conta contemplam as motivações (...), o trabalho de grupo (...), o papel do professor que, na visão sócio-interaccionista, tenta ser o coordenador das interacções na sala de aula e o seu acompanhante e, ainda, o respeito das três etapas básicas que caracterizam as tarefas de produção escrita: a planificação, a produção e a revisão. (2003:88)

É, obviamente, mais fácil criar oportunidades de comunicação oral na sala de aula do que de produção escrita, ficando esta, não raras vezes, relegada para trabalho de casa.

Contudo, tais momentos de escrita devem ser contemplados durante as aulas, solicitando, por exemplo, aos alunos que escrevam pequenas mensagens destinadas aos colegas com uma tarefa específica a realizar – aqui, o *feedback* sobre a produção escrita é praticamente imediato; poderão também redigir um boletim meteorológico ou um pequeno alinhamento das notícias do dia e depois transmiti-lo – o que permite associar a competência escrita à competência oral; seleccionar um produto de que gostem e produzir o respetivo anúncio publicitário; trocar cartas entre si.

Todas estas tarefas transmitem a sensação de utilidade comunicativa, real, para o que os alunos estão a produzir, algo que poderá também ser feito em trabalho cooperativo. A escrita colaborativa poderá revelar-se mais motivadora em certos contextos de maior dificuldade, quer da tarefa em si, quer da reação dos alunos, uma vez que, como salientam Arnold e Fonseca: “Learning activities which are varied so that at least some of them relate to the learner’s strengths will be more likely to be appraised positively because they will be more comfortable and thus more pleasant, they will be within the learner’s coping ability, and they will certainly be more compatible with his or her self-concept.” (2004:122-123)

Se, por um lado, tarefas demasiadamente fáceis podem levar à desmotivação por parte dos alunos, o mesmo acontece com as que exigem competências que ainda não dominam. De alguma forma, o segredo reside em criar o nível certo de desafio, o que passa em grande medida por uma adaptação das estratégias aos alunos em causa. No caso dos adolescentes, por exemplo, não se pode esperar uma motivação intrínseca, mas podemos tirar partido da força que a aprovação *inter pares* tem nesta idade, já que estes alunos conseguem resultados espantosos, quando se envolvem a fundo numa qualquer tarefa.

Rebecca Oxford propõe uma série de estratégias diretas, divididas em três grandes grupos – *mnemónicas*, *cognitivas*, *compensatórias* – que permitem um diferente processamento mental da LE em aprendizagem, orientado para diferentes objetivos e que

podem ser aplicadas às quatro principais competências linguísticas – ouvir, falar, ler e escrever. Elencam-se, de seguida, algumas das estratégias possíveis, dentro de cada categoria:

- *Mnemónicas*: agrupar; associar; contextualizar palavras novas; utilizar imagens; estabelecer um mapa semântico; fazer revisões.

- *Cognitivas*: praticar sons e grafemas; repetir; reconhecer e utilizar fórmulas e padrões linguísticos; refletir por recurso à dedução; traduzir; tomar notas; resumir.

- *Compensatórias*: utilizar indícios linguísticos; utilizar a L1; recorrer a ajuda; evitar parcial ou totalmente a comunicação; ajustar ou alterar a mensagem; inventar palavras; usar sinónimos.

Segundo a autora, é fundamental: “Transform the room into a place where communication can occur normally and easily. (...) Banish the teacher-centered mode in which all communication occurs between the teacher and one student at a time (...) Encourage learners to express their own personality and needs.” Oxford defende uma abordagem naturalista de cada uma daquelas competências, com tarefas de índole comunicativa, próximas daquilo que é a realidade. No caso específico da escrita, apresenta quatro estratégias potenciadoras de uma motivação acrescida para a escrita: i) criar textos individuais (autobiografias, entradas de diário, histórias, pequenos relatos na L2); ii) coligir os textos individuais num projeto comum (que poderão ser uma revista, um jornal, um programa de televisão<sup>17</sup>); iii) criar textos em coautoria (uma vez que os alunos podem assim encorajar-se mutuamente e proporcionar um constante *feedback*); iv) trocar mensagens/textos entre si (cartas, notícias, emails). (*idem*:77-79)

A autora apresenta, igualmente, uma série de estratégias indiretas – *metacognitivas, afetivas e sociais* – que marcam igualmente a aprendizagem da LE e que funcionam em articulação com as estratégias diretas anteriormente abordadas. As estratégias metacognitivas são fulcrais para o sucesso da aprendizagem de uma língua, já que permitem: i) articular as informações novas com as já existentes; ii) prestar atenção; iii) organizar-se; iv) definir objetivos; v) procurar oportunidades de pôr em prática os conhecimentos. Contudo, se estas estratégias são vitais, não menos importantes são as de ordem afetiva e social. Como também já referimos, é fundamental na aula de LE valorizar as emoções, as atitudes, a motivação, diminuir o nível de ansiedade e encorajar os alunos a continuar. Como a autora afirma: “Teachers can exert a tremendous influence over the emotional atmosphere of the classroom in three different ways: by changing the social structure of the classroom to give students

---

<sup>17</sup> E por que não até um *wiki*, acrescentamos nós.

more responsibility, by providing increased amounts of naturalistic communication, and by teaching learners to use affective strategies.” (*idem*:135-148) É claro que estas estratégias se interligam com as estratégias sociais, pois a interação comunicativa depende dessas relações sociais e o trabalho na sala de aula é muito mais produtivo quando assente na cooperação entre os pares e em relações de empatia.

Em suma, como advogam Raya, Lamb e Vieira, uma metodologia motivadora do ensino das línguas deverá: i) criar um ambiente natural de aprendizagem; ii) tratar a língua de forma holística, proporcionando ao aprendente a possibilidade de a experimentar em toda a sua complexidade; iii) focalizar-se no conhecimento implícito e explícito da língua; iv) valorizar tanto o significado como a forma; v) proporcionar uma aula rica em termos da aquisição de conhecimentos; vi) contemplar no processo de ensino-aprendizagem o “programa interno” dos alunos; vii) dar sempre feedback relativamente aos erros cometidos; viii) promover competências interculturais. (2007:7-16)



## CAPÍTULO 4 – Contexto educativo

Tendo como objetivo o recurso a tecnologias Web 2.0 para potenciar a motivação dos nossos alunos para as tarefas propostas na aula de Inglês – aproximando-as assim do seu universo de expectativas – e estando conscientes de que o trabalho com cursos profissionais se reveste de características particulares, muitas vezes indissociáveis do cenário socioeconómico em que os alunos vivem, não podemos deixar de considerar o contexto educativo em que nos integramos.

Como pode ler-se no *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Pinheiro* (2007:4-13), o Agrupamento foi criado em junho de 2003, integrando atualmente dez Jardins de Infância, treze Escolas do Primeiro Ciclo e uma Escola Básica e Secundária, sede do Agrupamento, na qual lecionamos desde 1 de setembro de 2009, mas cuja atividade letiva se iniciou em 1984.

As escolas que compõem o Agrupamento servem nove freguesias da zona sul do concelho de Penafiel. As características geográficas da zona de influência da Escola constituem fatores negativos face ao desenvolvimento em geral, e ao desenvolvimento escolar em particular, devido à dispersão e isolamento dos agregados populacionais, que apresentam também uma baixa densidade (a maioria, com menos de 2000 habitantes). A maioria dos agregados familiares apresenta um baixo rendimento *per capita*, o que justifica o elevado número de alunos que beneficiam de auxílios económicos (60% do total de alunos)<sup>18</sup>.

Em termos sociais e culturais, a maioria dos agregados familiares situa-se num nível médio/baixo. Os contextos familiares são muito homogéneos quanto ao capital escolar, caracterizado por baixas capitações, numa escala que vai desde o analfabetismo, ainda que residual, até ao 9.º Ano de escolaridade (em muitos casos fruto do Programa Novas Oportunidades da própria Escola). São raros os contextos familiares em que os pais possuem habilitações académicas superiores ou mesmo formação profissional adequada.

O número das crianças que vivem em famílias/ instituições de acolhimento de crianças e jovens em risco e em contextos socioeconómicos mais desfavorecidos e problemáticos (apresentando elevados índices de insucesso, grande desmotivação face à escola e deficiente integração social) tem aumentado ao longo dos últimos anos, desafiando a Escola a adotar diferentes modelos de organização promotores da inclusão escolar e formação profissional, da integração na comunidade e da inclusão social.

---

<sup>18</sup> In *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Pinheiro*, disponível em <http://ebspinheiro.net/cms/documentos/Pc20072008.pdf>, acedido a 01/11/2011.

A oferta educativa da Escola integra o ensino regular, do 5.º ao 12.º Ano, cursos de educação e formação (de bombeiro, empregado de mesa e de pintura de azulejo) e cursos profissionais, de nível IV (gestão desportiva, turismo, comércio e organização de eventos).

No nosso caso, a distribuição de serviço consistiu em três turmas de 9.º Ano (LE I), um Curso de Educação e Formação de Pintura de Azulejo, o Curso Profissional de Técnicos de Comércio (correspondente ao 11.º C), o Curso Profissional de Organização de Eventos (correspondente ao 12.º C), a direção da Turma A do 9.º Ano e, ainda, a dinamização do Clube de Inglês, em colaboração com duas colegas.

Como facilmente se percebe, é bastante difícil gerir níveis tão diversificados, a que acrescem cargos de direção intermédia de grande responsabilidade e a necessidade de produzir materiais adequados à especificidade do perfil de saída de cada Curso. A tudo isto, soma-se a falta de motivação de muitos destes alunos para as atividades letivas em geral e para o estudo da LE, em particular, já que muitos deles não conseguem sequer perspetivar a utilidade que tais conteúdos terão a curto ou médio prazo nas suas vidas.

Como tal, temos, ao longo dos anos, tentado encontrar, desenvolver e implementar estratégias que nos permitam, não só criar condições para um sólido processo de ensino e aprendizagem, mas também ultrapassar e colmatar a grande falta de motivação e, consequentemente, de empenho dos alunos, sobretudo no que concerne aos cursos profissionais, pelo que dedicamos uma atenção particular a este tipo de ensino, na presente dissertação, em virtude de também considerarmos que as reflexões que têm sido realizadas neste domínio são mais escassas, sobretudo no que concerne à utilização de ferramentas digitais, como instrumento de motivação<sup>19</sup>.

A turma C do 11.º Ano, Curso Profissional de Técnicos de Comércio (CPTC), é constituída por dezasseis alunos, dez raparigas e seis rapazes, tendo um dos alunos necessidades educativas especiais. As idades oscilam entre os quinze e os dezanove anos. Os agregados familiares apresentam habilitações académicas que vão do quarto ao nono ano de escolaridade. Apenas dois alunos têm como expectativa ingressar no ensino superior, já que, na sua maioria, esperam conseguir entrar na vida ativa, aquando da conclusão deste curso.

---

<sup>19</sup> Na área específica do Ensino Profissional é vasta a literatura que podemos encontrar, mas no caso concreto do ensino do Inglês torna-se mais restrita. Para além dos manuais com que trabalhamos e que apresentamos na secção **Bibliowebgrafia** (nos quais a abordagem na perspetiva da utilização de ferramentas Web 2.0 também não é recorrente), apoiámo-nos, sobretudo, nas perspetivas de Elsa Correia (ainda que na área dos Cursos Tecnológicos) e de Maria Helena Camacho Costa (que mais especificamente se deteve na área dos Cursos Profissionais, se bem que ligada ao Francês).

A turma C do 12.º Ano, Curso Profissional de Técnicos de Organização de Eventos (CPTOE), é constituída por dezoito alunos, doze rapazes e seis raparigas, com um intervalo de idades entre os dezassete e os vinte anos. Os agregados familiares apresentam habilitações académicas entre o quarto ano e o ensino superior (este último é o caso de um único aluno). Quatro alunos declararam ter como expectativa ir para a universidade, enquanto os restantes pretendem começar a trabalhar, com a conclusão do 12.º Ano.

## **CAPÍTULO 5 – Roteiro modular dos cursos profissionais**

Os Cursos Profissionais de Nível Secundário apresentam uma estrutura programática baseada num roteiro modular. Na área de formação de Inglês (nível de continuação) - disciplina da componente de formação sociocultural, o roteiro modular está distribuído por nove módulos, pressupondo uma utilização flexível, definida em função das finalidades da formação dos alunos (perfil de saída de cada Curso), com vista a desenvolver as suas competências e conhecimentos e, simultaneamente, formá-los nas dimensões pessoal, social e profissional, através de mecanismos de negociação partilhada por todos os intervenientes no processo. Elencam-se, de seguida, os temas dos diferentes módulos:

<b>Módulo 1</b>	Eu e o Mundo Profissional
<b>Módulo 2</b>	Um Mundo de Muitas Línguas
<b>Módulo 3</b>	O Mundo Tecnológico
<b>Módulo 4</b>	Os <i>Media</i> e a Comunicação Global
<b>Módulo 5</b>	Os Jovens na Era Global
<b>Módulo 6</b>	O Mundo à Nossa Volta
<b>Módulo 7</b>	Os Jovens e o Consumo
<b>Módulo 8</b>	O Mundo do Trabalho
<b>Módulo 9</b>	A Comunicação no Mundo Profissional

### **5.1 Orientações programáticas para a área de formação de Inglês**

Os alunos têm de concluir com aproveitamento todos os módulos, sem qualquer tipo de precedência, ou seja, podem avançar no seu roteiro modular para o módulo dois, sem terem concluído o módulo um. Este procedimento implica, sobretudo na aprendizagem das línguas, cujos conteúdos não são unidades estanques, uma responsabilização dos alunos pelo seu processo de aprendizagem, mas também um acompanhamento atento por parte do professor,

no sentido de não deixar acumular módulos em atraso e, conseqüentemente, conteúdos de que o aluno inevitavelmente necessitará para concluir módulos mais avançados.

Por tais razões, tentamos sempre motivar os alunos a realizarem os seus módulos o mais sequencialmente possível, recorrendo sobretudo à plataforma Moodle para tais calendarizações e a diferentes instrumentos de avaliação (exames escritos, trabalhos de projeto orientados com base na Web 2.0 e portefólios).

As tabelas seguintes mostram o nível de progressão modular e o aproveitamento dos alunos na área de formação de Inglês no âmbito dos módulos sujeitos a avaliação:

11.º C - CPTC <sup>20</sup>							
Alunos / Módulos	1	2	3	4	5	6	7 <sup>21</sup>
N.º 1	10	10	11	10	16	11	
N.º 2	11	13	12	13	13	14	
N.º 3	11	12	10	10	11	13	
N.º 4	13	15	14	12	15	15	
N.º 5	15	14	14	11	12	14	
N.º 6	13	14	11	10	10	12	
N.º 7	11	11	11	10	10	12	
N.º 8	12	11	11	11	12	13	
N.º 9	10	12	11	10	10	12	
N.º 10	12	12	10	10	13	13	
N.º 11	11	10	10	10	14	11	
N.º 12	13	15	11	13	14	14	
N.º 13	12	12	12	10	11	13	
N.º 14	11	12	12	11	12	14	
N.º 15	10	12	10	11	14	12	
N.º 16	12	13	14	13	14	15	

**Tabela 1 – Progressão modular e classificações do 11.ºC**

12.º C - CPTOE <sup>22</sup>						
Alunos / Módulos	4	5	6	7	8	9
N.º 1	11	15	15	13	15	15
N.º 2	11	13	12	15	15	15
N.º 3	12	16	15	13	15	16
N.º 4	10	10	10	10	10	10
N.º 5	14	16	15	14	15	16
N.º 6	11	12	10	11	12	12
N.º 7	10	13	12	11	13	13
N.º 8	12	13	12	12	12	13
N.º 9	10	11	11	11	12	12
N.º 10	10	12	11	11	11	11
N.º 11	10	10	10	10	10	10
N.º 12	10	12	12	12	13	12
N.º 13	11	13	12	11	13	13
N.º 14	10	11	11	11	11	11
N.º 15	10	11	10	10	11	11
N.º 16	11	13	11	10	12	11
N.º 17	14	16	15	14	15	16
N.º 18	11	13	13	10	13	13

**Tabela 2 – Progressão modular e classificações do 12.ºC**

<sup>20</sup> 2.º Ano do Curso Profissional de Técnicos de Comércio, Nível IV.

<sup>21</sup> O Módulo 7 só será alvo de avaliação no próximo ano letivo, de acordo com o cronograma definido pela Escola.

<sup>22</sup> 3.º Ano do Curso Profissional de Técnicos de Organização de Eventos, Nível IV.

De acordo com o Programa desta área de formação:

No desenvolvimento dos módulos (...) não podem deixar de intervir as características do público-alvo, os recursos disponíveis na escola (carga horária, materiais auxiliares, dimensão das turmas, etc.) e o nível geral de preparação dos alunos, entre muitos outros aspectos. Por outro lado, é necessário ter em conta alguns princípios que deverão nortear a prática dos professores de línguas estrangeiras e que convergem para a implementação de metodologias activas, centradas essencialmente no aluno. É indispensável o recurso a práticas de ensino diferenciadas que respondam às diferenças de motivações, interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem, existentes em cada turma. (...) Uma das formas de envolver os alunos activamente no processo de avaliação da sua própria aprendizagem consistirá na elaboração de um portefólio individual, que poderá integrar registos, em suportes diversificados, dos meios e processos que o aluno usa para desenvolver a sua aprendizagem, permitindo-lhe, assim, uma reflexão conducente ao auto-conhecimento e à auto-construção.<sup>23</sup>

Ainda de acordo com as orientações programáticas para a disciplina de Inglês, e em articulação com o que é definido pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL), os módulos orientam-se para o desenvolvimento de competências gerais (saber, saber fazer, saber ser e saber aprender)<sup>24</sup> e de competências específicas que interagem na aquisição de uma competência comunicativa: linguística, pragmática e sociolinguística<sup>25</sup>.

A competência sociocultural integra-se nas competências gerais a promover no aluno, apelando ao desenvolvimento de conhecimentos (gerais, acerca do mundo; socioculturais, acerca das sociedades onde a língua-alvo é falada), capacidades e atitudes, que permitem ao aluno interagir com os outros, independentemente das fronteiras linguístico-culturais, relacionando-se com falantes de outras línguas e demonstrando abertura e respeito pelos seus valores e práticas. A componente sociolinguística, relacionada com a vertente sociocultural da competência comunicativa, subjaz às componentes linguística e pragmática. A componente linguística desdobra-se em competência lexical, gramatical, semântica e fonológica, reportando-se às dimensões da língua como sistema. A componente pragmática divide-se em

---

<sup>23</sup> In *Programa da Disciplina de Inglês – Componente de Formação Sociocultural dos Cursos Profissionais*, Direcção Geral de Formação Vocacional, Ministério da Educação (2004/2005).

<sup>24</sup> No QECRL, tais competências surgem referidas como “*competências gerais individuais*” e assentes na premissa de que um conhecimento novo não é simplesmente adicionado ao conhecimento anterior, antes é condicionado pela sua natureza, riqueza e estrutura, o que indelevelmente contribui para modificar o conhecimento novo. É por esta razão que todo o conhecimento que um indivíduo já adquiriu é relevante para a aprendizagem das línguas. (2001:31-32),

<sup>25</sup> Competências elencadas no QECRL, no subcapítulo “*Competência Comunicativa em Língua*”. (2001:34-35)

competência discursiva e em competência funcional/estratégica, associando-se à utilização de estratégias de interpretação e produção do discurso (*Programa da Disciplina de Inglês – Componente de Formação Sociocultural dos Cursos Profissionais*, 2004-2005:5-6).

Também em sintonia com as orientações emanadas do Conselho da Europa, o Programa da disciplina sublinha que, no contexto de uma Europa plurilingue e pluricultural, o acesso a várias línguas é cada vez mais valioso, não só como requisito para a comunicação com os outros mas também como fundamento-base de educação cívica, democrática e humana, sendo que, no contexto escolar, a aprendizagem de línguas assume um papel relevante na formação integral dos alunos e na construção de uma educação para a cidadania. Neste enquadramento, considera-se que aprender línguas favorece o desenvolvimento de uma postura questionadora e, analítica e crítica, face à realidade, concorrendo para a formação de cidadãos ativos, intervenientes e autónomos.

Para a abordagem dos domínios apresentados, o Programa advoga que se deverão promover atividades de consulta e pesquisa de materiais na Web e em obras de referência, com a finalidade de desenvolver a autonomia do aluno, o seu espírito crítico e as suas capacidades de pesquisa e de trabalho colaborativo. Sempre que possível, o professor deverá recorrer à metodologia do trabalho de projeto, de modo a favorecer a tomada de decisões e posições críticas e a avaliação de meios e processos, sempre com vista a possibilitar a aquisição de competências e capacidades úteis à futura inserção profissional dos alunos deste tipo de cursos. (*Programa da Disciplina de Inglês – Componente de Formação Sociocultural dos Cursos Profissionais*, 2004-2005:4)

A língua inglesa, mais especificamente, tem vindo a adquirir o estatuto de primeira língua na comunicação mundial: na comunidade negocial, nas tecnologias globais de informação, na ciência e na divulgação científica, entre outras, pelo que o Programa da disciplina adota uma visão abrangente da língua inglesa, privilegiando o seu papel como língua de comunicação internacional, o que implica dar aos alunos oportunidades de contacto com realidades linguísticas e culturais diversificadas, de modo a assegurar o desenvolvimento integrado das competências comunicativa e sociocultural, fundamentadas em atitudes, valores e competências promotoras da educação para a cidadania e de abertura e respeito pela diferença. (*Programa da Disciplina de Inglês – Componente de Formação Sociocultural dos Cursos Profissionais*, 2004-2005:2)

## 5.2 O papel do professor e a Didática da LE

O *Grupo de Alto Nível sobre o Multilinguismo*, no seu Relatório Final chama a atenção para o facto de a capacidade de comunicar numa língua estrangeira ser uma das oito competências essenciais para a realização pessoal, a cidadania ativa, a coesão social e a empregabilidade na sociedade do conhecimento. Sublinha, igualmente, que aprender uma língua contribui para o desenvolvimento da atenção, percepção, memória, concentração, pensamento teórico e crítico, bem como para a capacidade de resolver problemas e trabalhar em equipa, e que “a motivação é uma das chaves, senão a chave principal do êxito da aprendizagem linguística”, o que significa que reforçar a motivação dos alunos é vital para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. (2007:2-3)

No caso concreto dos cursos profissionais, e como muito bem sublinha Maria Helena Costa:

(...) surge o primeiro desafio: quem tiver estes alunos, sabe que terá de trabalhar muito mais, de atingir metas que os outros professores não têm, de criar as melhores condições para um sucesso que, para muitos alunos, tardou em chegar. Os problemas disciplinares, a falta de motivação e o abandono escolar que, como um estigma, estão associados a estes alunos, são outros motivos que desencorajam os professores, mas esta é a realidade de muitas das nossas escolas e não é exclusiva destes cursos. Talvez o maior desafio esteja precisamente em "agarrar" estes alunos e ajudá-los a encontrar o seu caminho através de uma melhor relação com a escola e o saber. (...) Na nossa opinião, só quem acredita na validade e nas potencialidades dos cursos profissionais é que poderá fazer um bom trabalho com estes alunos. Esse professor tem de estar disposto a repensar o seu papel e o seu lugar num sistema que envolve vários actores, tendo a escola um papel primordial, mas não único, na formação. Quem recebe uma turma profissional não pode fingir que esta é igual às outras e fazer o que faz com as do ensino regular, mesmo que a sua disciplina não seja técnica. Os programas e as metodologias dos cursos profissionais são diferentes, porque o público-alvo também o é e deve ser respeitado nessa diferença. (2010:55-56)

O papel do professor passa, então, por se adaptar, autoformar, pesquisar no âmbito do que poderá ser a LE utilizada para o fim específico de cada curso e, acima de tudo, por saber comunicar com os alunos, saber orientar o seu processo de aquisição e de desenvolvimento de competências, tentando desencadear mecanismos que tornem mais simples o complexo,



despoletando nos alunos a vontade de questionar e problematizar assuntos, o que implica pôr em prática uma série de estratégias que motivem o aluno para a aprendizagem da LE, criando a sinergia necessária para este procurar, de forma ativa, ancorar as novas aprendizagens naquela que é a sua mundividência. Ainda segundo Costa: “Os conhecimentos científicos e técnicos tornam-se rapidamente obsoletos; é portanto necessário dotar os indivíduos de competências individuais que possam ser convertidas em competências colectivas, de saberes úteis e eficazes que lhes permitam adaptar-se rapidamente às exigências das empresas e aos novos desafios do mercado de trabalho.” (2010: 52)

Tendo o ensino da LE sofrido importantes mutações nas últimas décadas no que se prende com a diversidade dos públicos e das situações de ensino, tem também sido exigido ao professor uma constante adaptabilidade a diferentes situações e condições, o que torna o papel da Didática fundamental. É através dela que se repensam as dimensões técnica e humana, que se analisam diferentes metodologias e que, a partir da análise e reflexão das práticas, se consegue inovar, melhorar, alterar. A Didática das Línguas é crucial para que o seu ensino e aprendizagem produzam significado na sociedade em que se desenvolvem, respondendo a questões que se prendem com o que deve tratar o processo de ensino-aprendizagem, como se deve realizar e a quem se destina.

É fundamental que o professor reflita sobre tal processo, antes, durante e após o seu desenvolvimento, assumindo-se, portanto, a Didática da LE como uma ciência que o professor deve conhecer em profundidade, como sublinha Rosa Bizarro:

Estudo científico que mobiliza as virtudes de rigor e de autodisciplina intelectual, que proporcionam um conhecimento profundo de um campo de saber humano, a Didáctica da Língua permite o esclarecimento do processo de ensino-aprendizagem de uma língua. A fixação ou a definição do seu objecto ou campo de conhecimento próprio, os fundamentos científicos instauradores da sua matriz epistemológica e o seu método de investigação próprio transformam-na numa ciência plena, que o professor de LE deve dominar. (2003:36)

E nunca como agora, na era digital, se impôs que os educadores repensem as suas práticas, evitando o arrastamento pela torrente informativa, acessível em qualquer momento, em qualquer lugar. A noção de hipertexto pode mesmo funcionar como uma inspiração para modificar as práticas comunicacionais na sala de aula, isto é, os conteúdos fechados poderão dar lugar ao reconhecimento de que cada aluno estrutura o conhecimento de forma

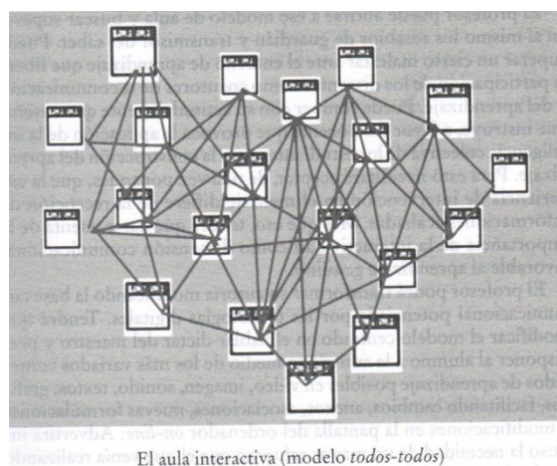
idiossincrática, pelo que o processo de aquisição desse conhecimento deverá também ser de sua autoria.

Está, assim, alterada a base comunicacional da sala de aula, potenciada pelo recurso às tecnologias digitais: a pedagogia unidirecional da transmissão dá lugar a estratégias que predisponham o aluno a criar, a procurar, a tornar-se coautor do processo de ensino-aprendizagem, no âmbito de toda uma vasta gama de ferramentas de imagem, som, vídeo, o que implica, claro está, da sua parte um esforço substancialmente maior do que aquele que despendia numa aula presencial convencional.

As duas imagens que se seguem, apresentadas por Marco Silva (2005:22,39), pretendem esquematizar aquele que era o modelo de uma aula unidirecional (cf. Figura 7), assente exclusivamente numa pedagogia de transmissão e o que é um modelo de aula interativa (cf. Figura 8), assente numa rede colaborativa, em que todos acedem ao trabalho de todos, construindo os seus próprios caminhos de aprendizagem e de conhecimento:



**Figura 7 – Aula unidirecional**



**Figura 8 – Aula interativa**

Esta perspetiva de participação e de coautoria articula-se diretamente, pelas razões já anteriormente referidas, com a conceção de educação para a cidadania, deixando aquela de ser um produto para se transformar num processo de troca de ações geradoras de conhecimento.

É também muito relevante a teoria proposta por Gardner em 1993, relativa à existência de Inteligências Múltiplas, segundo a qual a inteligência humana tem diferentes dimensões que devem ser reconhecidas e desenvolvidas pela educação. Todos os seres humanos possuem os mesmos tipos de inteligência, mas diferem em termos dos seus pontos fortes e possíveis combinações. Segundo o autor, são oito os tipos de inteligência inata:

- linguística: a capacidade de usar a linguagem de forma criativa;

- lógica/ matemática: a capacidade de pensar racionalmente;
- espacial: a capacidade de formar esquemas mentais do mundo;
- musical: ter um bom ouvido para música;
- corporal/ cinestésica: ter uma boa coordenação motora;
- interpessoal: a capacidade de trabalhar bem com outras pessoas;
- intrapessoal: a capacidade de se compreender a si próprio e aplicar os seus talentos de forma bem sucedida;
- naturalista: a capacidade de compreender e organizar diferentes padrões da natureza.

Tal teoria despertou, desde cedo, a atenção dos educadores e dos pais, no sentido de proporcionar aos alunos atividades que potenciem as suas aptidões naturais, uma vez que como referem Arnold & Fonseca: “These different intelligences reflect a pluralistic panorama of learners’ individual differences; they are understood as *personal tools* each individual possesses to make sense out of new information and to store it in such a way that it can be easily retrieved when needed for use.” (2004:120)

A aprendizagem das línguas está, obviamente, ligada à “Inteligência Linguística”, mas os defensores da Teoria das Inteligências Múltiplas consideram que há outros fatores a considerar para além do linguístico, como o ritmo, a entoação, o volume, o que significa que se impõe uma visão multissensorial da linguagem, que não pode ser despida do seu propósito, nem do seu contexto. A pedagogia das Inteligências Múltiplas no campo linguístico foca-se, sobretudo, na possibilidade de criar na aula de LE um ambiente propício a que o aluno construa as suas próprias experiências de aprendizagem. Como salientam Richards e Rodgers: “Such a learner is both better empowered and more fulfilled than a learner in traditional classrooms. A more goal-directed learner and happier person is held to be a likely candidate for being a better second language learner and user.” (2001:117-118)

Ir ao encontro daquilo que são reais capacidades dos alunos e daquilo que sabem ser capazes poderá, então, ser a melhor ferramenta de motivação ao dispor do professor, na esteira do que Arnold & Fonseca afirmam: “With MIT<sup>26</sup> applied in the language classroom, teachers are better able to tap into the areas of personal meaningfulness of their students since they are recognizing the differences inherent in the students and putting individuals with their different ways of learning where they belong, back at the centre of the learning process.” (2004:125)

---

<sup>26</sup> Multiple Intelligences Theory.

É, por tudo isto, fulcral que o professor esteja particularmente atento ao contexto em que o processo de ensino-aprendizagem ocorre (cultural, político, local, institucional, interpessoal), às características próprias de cada aluno, e de igual forma considerar que o potencial da *World Wide Web* e das inovações tecnológicas têm, com certeza, uma probabilidade muito mais elevada de captar a imaginação dos alunos. Deverá, por isso mesmo, assumir-se a sua influência, tanto no campo formal, como na área dos conteúdos, em qualquer aula de LE.

Há, por isso, que responder a toda uma nova realidade coeva com uma atitude inovadora e com toda uma panóplia de estratégias e ferramentas igualmente novas, que passam incontornavelmente pelas tecnologias digitais e pelo recurso inteligente e informado à Web.

## CAPÍTULO 6 – Algumas propostas de ferramentas da Web 2.0 para a aula de Inglês

A Internet, e a Web mais particularmente, estão em permanente mutação, a cada segundo. Basta realizar uma breve busca online, para todos os dias encontrarmos inúmeras novas aplicações, muitas das quais podem ser utilizadas, com toda a pertinência, em contexto educativo, com a vantagem de estarem em permanente versão beta, sendo melhoradas com base na sua utilização e na inteligência coletiva, gerada pela própria Web.

São variadas as ferramentas da Web 2.0 que utilizamos, na nossa prática letiva, pelo que restringir a nossa análise a um número mínimo de propostas que permitisse uma abordagem mais aprofundada, foi um dos primeiros obstáculos com que nos deparámos.

Editamos, há algum tempo, um blogue em língua inglesa, intitulado *Teaching & Learning*<sup>27</sup>, que serve de interface preferencial de comunicação com alunos e com colegas.



Figura 9 – Blogue *Teaching & Learning*

<sup>27</sup> Disponível em <http://to-teach-to-learn.blogspot.pt/>. Estão também disponíveis outros *print screens* do blogue na secção **Anexos**.

Aqui publicamos trabalhos realizados, propostas de atividades, opiniões e sugestões, totalmente recetivos aos comentários, não só dos intervenientes habituais, mas também do público em geral, uma vez que temos visitas regulares de utilizadores dos Estados Unidos, da Austrália e de vários países europeus. Trata-se, de facto, e podemos comprová-lo com base na nossa experiência, de uma ferramenta com grande potencial – permite trabalhar a leitura, a escrita, a audição, a criatividade e o espírito crítico, levando os alunos a ganharem confiança em si próprios e naquilo de que são capazes. Contudo, é já muito extensa a literatura sobre a utilização de blogues em educação e também no que diz respeito às suas virtualidades no ensino-aprendizagem de uma LE.

Utilizamos também, de forma muito regular, em contexto de sala de aula, ou como apoio ao processo de ensino-aprendizagem, o *Animoto*<sup>28</sup>, o *Prezi*<sup>29</sup>, o *Projeqt*<sup>30</sup> e o *Tikatok*<sup>31</sup>. Mas, neste caso, as ferramentas são bastantes familiares aos nossos alunos e pretendíamos explorar a adaptabilidade dos alunos a situações novas, integrando o trabalho das diferentes competências linguísticas com as vantagens de uma aprendizagem multimédia e hipermédia.

Por todas as razões apresentadas, a nossa escolha recaiu em duas ferramentas totalmente distintas: os *wikis* e os *glogs*.

No caso dos *wikis*, os nossos alunos estão habituados a trabalhar colaborativamente num *wiki*, criado por nós, sob o mote *British & American Festivals and Holidays*. Havíamos já percebido que a produção escrita saía bastante reforçada pela exigência e pela responsabilidade de os alunos publicarem os seus textos online. Contudo, integrar na avaliação modular textos produzidos e alterados por todos os alunos revelara-se difícil, se não mesmo impossível. Os próprios alunos haviam sugerido que cada um fosse responsável por uma das páginas do *wiki*. Decidimos, democraticamente, contemplar tal pedido e criar um novo *wiki*, destinado à produção escrita de cada aluno, a ser integrado na avaliação modular, e

---

<sup>28</sup> Disponível em [www.animoto.com](http://www.animoto.com) (acedido a 01/04/2012): “A funcionar desde 2005, o *Animoto* foi desenhado para criar uma ponte entre as grandes e dispendiosas produções de vídeo para cinema/televisão e o sentimento mais “amador” de criar os seus próprios vídeos e álbuns fotográficos. (Tradução nossa)

<sup>29</sup> Disponível em [www.prezi.com](http://www.prezi.com) (acedido a 01/04/2012): “O *Prezi* é um software baseado num princípio de apresentação em nuvem que abre todo um novo mundo entre os quadros interativos e os diapositivos. A tela com capacidade de *zoom* torna divertida a exploração de ideias e das ligações entre elas. O resultado: apresentações visualmente cativantes que conduzem a nossa audiência pelo caminho da descoberta.” (Tradução nossa)

<sup>30</sup> Disponível em [www.projeqt.com](http://www.projeqt.com) (acedido a 01/04/2012), o *Projeqt* permite criar ou reeditar apresentações com um maior dinamismo, conseguido pela sobreposição de camadas, pelo ajuste automático a qualquer tipo de monitor e pela integração de vídeo/áudio disponíveis online. A aplicação possibilita também a integração das apresentações em *sites*, *wikis*, blogues e em várias redes sociais.

<sup>31</sup> Disponível em [www.tikatok.com](http://www.tikatok.com) (acedido a 01/04/2012), o *Tikatok* permite criar um livro digital, com ferramentas para a edição da capa e da produção textual, sendo depois possível disponibilizá-lo online.

ainda assim com a vantagem de cada utilizador poder usufruir da colaboração dos colegas com sugestões/ correções.

No que aos *glogs* diz respeito, optámos por integrar uma ferramenta que a generalidade dos alunos não conhecia, pelo que tiveram de adaptar-se, interagir, comunicar, mas que de imediato lhes despertou a atenção por se tratar de uma rede social. Decidimos propor uma dinâmica de trabalho diferente, com a formação de pequenos grupos, e reforçar as restantes competências em LE, com a abordagem de diferentes itens gramaticais (de acordo com o módulo em lecionação), tendo por base a construção de *posters* multimédia interativos, totalmente desenvolvidos e apresentados pelos alunos.

Conseguimos, assim, trabalhar a leitura, a escrita, o ouvir e o falar, a par da abordagem de itens gramaticais, com base no recurso a duas tecnologias Web 2.0, que funcionam também como complemento da avaliação modular dos alunos. Deter-nos-emos, agora, de forma mais detalhada em cada uma destas ferramentas.

## 6.1 – Os *wikis*<sup>32</sup>

Segundo a descrição do seu criador, Howard Cunningham, em 1994, um *wiki* pretendia ser “The simplest online database that could possibly work”. O conceito não terá sofrido grandes alterações desde então (Komulainen, 2009). O termo foi introduzido no *Oxford English Dictionary* em 2007, e é apresentado como “a website or database developed collaboratively by a community of users, allowing any user to add and edit content”, apontando-se como uma das possíveis origens o termo havaiano “*wikiwiki*”, que significa “muito rápido”.

Um *wiki* é, então, um sítio na Web para o trabalho coletivo de um grupo de autores, em termos estruturais muito similar a um blogue, mas com a funcionalidade acrescida de que qualquer um pode adicionar, editar e apagar conteúdos, mesmo os criados por outros autores. O *wiki* possibilita o desafio do que é a comunicação online (Tonkin, 2005) e é uma ferramenta que ilustra claramente o funcionamento da Web 2.0. Este sítio Web pode ser editado diretamente a partir de um *browser* (*Internet Explorer*, *Firefox*, *Chrome* ou outro), permitindo a criação de novas páginas, para o qual basta clicar em determinados botões, permitindo,

---

<sup>32</sup> O termo “*wiki*” não aparece, ainda, mencionado nos dicionários de Língua Portuguesa e a sua utilização no género masculino e feminino é algo variável de autor para autor. Sendo a palavra na sua origem havaiana, optámos pela sua utilização no masculino em virtude de se referir a um sítio na Web.

assim, publicar e partilhar conteúdos na Web de forma muito fácil. O *wiki* pode ser utilizado para que os alunos desenvolvam um projeto em pequenos grupos, trabalhem uma parte de um projeto coletivo da turma ou mesmo para que os alunos criem e mantenham o sítio Web da disciplina. (Coutinho e Bottentuit Junior, 2007:201) De acordo com os mesmos autores, podem considerar-se como potencialidades educativas dos *wikis*:

- Interagir e colaborar dinamicamente com os alunos;
- Trocar ideias, criar aplicações, propor linhas de trabalho para determinados objetivos;
- Recriar ou fazer glossários, dicionários, livros de texto, manuais, repositórios de aula;
- Ver todo o historial de modificações, permitindo ao professor avaliar a evolução registada;
- Gerar estruturas de conhecimento partilhado, colaborativo que potencia a criação de comunidades de aprendizagem.

O conceito de “edição aberta” tem efeitos profundos, ainda que aparentemente subtis na utilização desta ferramenta. Permitindo que os utilizadores criem ou editem qualquer página num sítio da Web, está aberta a porta ao espírito criativo e a um uso mais democrático da própria Web, que deixou de estar vedada a um número restrito de utilizadores-técnicos da área informática.

Um bom exemplo de um gigantesco *wiki* é a *Wikipédia*, uma enciclopédia gratuita, nas mais variadas línguas, que qualquer utilizador pode editar, e cuja designação nos faz lembrar que no mundo digital do século XXI continua a sentir-se a necessidade, que remonta aos primórdios das civilizações, de coligir todo o saber existente para conhecimento, não só dos eruditos, mas também do público em geral. A filosofia da Web 2.0 acabou por levar mais além a noção de enciclopédia: se ninguém é capaz de concentrar num só local todo o conhecimento, então façamo-lo colaborativamente, sem qualquer tipo de limitação. (López, Palmero, Rodríguez, 2008:45-46)

## **6.2 – O *wiki* no desenvolvimento da escrita no ensino do Inglês**

Partindo do pressuposto que um *wiki* é um sítio na Web, cujo objetivo primitivo passa pela construção colaborativa e coletiva, havíamos já proposto aos alunos que contribuíssem com informações e/ou elementos multimédia num *wiki* intitulado *British & American*



*Festivals and Holidays*, apelando a que usassem textos originais, ainda que simples e breves, naquele que pretendia ser não só um trabalho a nível da produção escrita, mas também de pesquisa/ seleção de informação e de *cross-culture*, assente no princípio de que aprender outras línguas tem um valor intercultural, pelo que deve ser promovida a abertura dos alunos à cultura e às atitudes de outras pessoas e estimuladas não só as competências linguísticas, mas também as interculturais<sup>33</sup>. A proposta foi bem aceite pelos alunos que, de forma bastante espontânea, criaram várias páginas referentes a comemorações dos vários países – *4<sup>th</sup> July*, *Boxing Day*, *Flag Day*, *Guy Fawkes and Bonfire Night*, *Halloween*, *Saint Patrick's Day*, *Saint Valentine's Day* e *Thanksgiving*. Para este wiki, recorreremos à tecnologia *Google Sites*.



**Figura 10 – Página inicial do wiki *British & American Festivals and Holidays***<sup>34</sup>

A área de gestão do site apresenta uma lista das alterações realizadas, bem como dos respetivos editores, mas apesar de termos uma ideia mais ou menos clara sobre que alunos participavam de forma regular, sentimos, a dada altura, como uma limitação da ferramenta que estávamos a usar, o facto de ser bastante difícil avaliar o trabalho realizado pelos alunos. Em termos de eficácia na motivação dos alunos para a escrita mostrava-se, de longe, muito mais profícua do que a tradicional folha de papel, mas a limitação em termos da avaliação do que produziam era inegável.

<sup>33</sup> Tal como é sugerido pelo Grupo de Alto Nível sobre o Multilinguismo no seu Relatório Final. (2007:4)

<sup>34</sup> *Wiki British & American Festivals and Holidays*, disponível em: <https://sites.google.com/site/anacf3/>.

Neste enquadramento, e relembando a posição de López, Palmero e Rodríguez relativamente aos blogues em contexto educacional: “El profesorado es experto en hacer múltiples adaptaciones en función de las necesidades, por lo que no les resulta complicado tomar um método o herramienta de enseñanza y transformarlo para adaptarlo a sus necesidades.” (2008:35)

Quando a Escola lançou a sua nova página Web<sup>35</sup>, alojada também no *Google*, permitindo enviar correio eletrónico e aceder a outras funcionalidades, como por exemplo o *Google Sites*, com base em listas de alunos por turma<sup>36</sup>, pensámos explorar a ferramenta *wiki* de uma outra forma que, desta feita, permitisse colmatar a lacuna da avaliação da produção escrita de cada aluno. Criámos, então, um novo *wiki*, direcionado para a produção escrita dos Cursos Profissionais – *Written Tasks for Professional Courses* – no qual propusemos aos alunos que, no âmbito de cada módulo, produzissem e disponibilizassem online textos seus, subordinados a diferentes tópicos, no contexto dos conteúdos abordados durante as aulas.

**Figura 11 – Exemplo de uma tarefa de produção escrita no *wiki Written Tasks for Professional Courses*<sup>37</sup>**

<sup>35</sup> Vide [www.ebspinheiro.net](http://www.ebspinheiro.net).

<sup>36</sup> O email institucional da Escola permite, por exemplo, enviar um email para “t11C”, sendo imediatamente enviado para todos os alunos, o mesmo acontecendo com a partilha de informação no *Google Sites* e a possibilidade de automaticamente todos os alunos daquela turma poderem editar uma determinada página.

<sup>37</sup> Disponível em <https://sites.google.com/a/ebspinheiro.net/professional-courses/>. É possível, ainda, visualizar outros *print screens* destes *wikis* na secção **Anexos**.

Os textos passam a ser “de autor” e da responsabilidade exclusiva de cada aluno, ainda que se mantenha parte da essência colaborativa do *wiki*: os textos já existentes servem inevitavelmente (sendo esse um dos objetivos) de modelo para o que tem que ser produzido. O processo de escrita é acompanhado pela professora, o que significa que, quer na fase de rascunho, quer depois de um “*post*” inicial, o aluno continua a poder aceder ao seu texto e efetuar as necessárias correções; o objetivo é também que os colegas possam colaborar *inter pares*, chamando a atenção para eventuais erros e sugerindo correções, o que estimula os alunos a refletir sobre o que produzem e sobre o que os colegas produziram. A participação dos alunos passa a estar condicionada à duração do módulo, ou seja, todos os textos podem ser revistos e reeditados até à data de conclusão do módulo e os textos colocados online são alvo de avaliação, com peso percentual na nota modular final. Ao invés de condicionar excessivamente o trabalho de produção escrita dos alunos, serão fornecidas apenas algumas linhas de orientação e recursos que poderão utilizar online, num claro apelo à iniciativa, proatividade, curiosidade e criatividade de cada discente, podendo os alunos contar sempre com esclarecimentos ou indicações adicionais da professora.

Apresentamos, de seguida, as linhas orientadoras deste projeto, em termos do seu público-alvo, dos objetivos que pretendemos atingir e das atividades implementadas durante as aulas.

**1. Público-alvo:** 11.ºC – alunos do Curso Profissional de Técnicos de Comércio e 12.ºC – alunos do Curso Profissional de Técnicos de Organização de Eventos.

**2. Objetivos:** motivar os alunos para a aprendizagem do Inglês; despertar a noção de utilidade imediata para a sua produção escrita; criar mecanismos de facilitação processual; orientar o aluno através do processo de planificação, redação, revisão e correção; incentivar o recurso ao dicionário online e a ferramentas de tradução (sempre com a premissa de que a tradução não funciona corretamente quando se inserem frases e até mesmo uma só palavra precisa de ser devidamente contextualizada); rentabilizar, de forma curiosa e cautelosa, os recursos disponibilizados pela Web; utilizar o endereço eletrónico institucional de cada aluno para aceder ao *wiki* da turma; refletir sobre o seu próprio trabalho e sobre o dos colegas; colaborar no aperfeiçoamento da produção escrita dos pares.

### 3. Atividades

#### 3.1 Módulo 6 – *The World Around Us*

**Task 1** → *The trees in the place where you live are being cut down. The land will be used for construction. You don't agree with that decision. Write a letter to the editor of your local newspaper (Use a formal letter layout. You can use these guidelines: describe the situation; say you disagree; mention the importance of trees for people and the environment; ask the local authorities to stop cutting down the trees).* Atividade enquadrada por trabalho de vocabulário sobre o ambiente (desastres naturais, poluição e efeitos nocivos da ação humana) e pela audição e compreensão do tema “Big Yellow Taxi” em que os alunos refletem sobre a questão: “*They paved paradise and put up a parking lot*”. Serão também fornecidos vários *links* úteis, que os alunos poderão consultar, para além do material de que dispõem, já abordado nas aulas.

**Task 2** → *Imagine you're going to open up a rainforest restaurant that is decorated with rainforest items and only serves rainforest related foods. Research and design a menu that is only made with rainforest foods (for example, corn chips and salsa can be a starter, coconut tapioca can be for dessert).* Atividade na sequência da análise de gráficos sobre a devastação das florestas tropicais e da leitura e compreensão de um texto sobre uma jovem ativista que tenta proteger a Amazónia da destruição total. Serão também fornecidos vários *links* úteis e que os alunos poderão consultar, para além do material de que dispõem, já abordado nas aulas.

**Task 3** → *After watching the film “The Day After Tomorrow”, write a film review expressing your personal view on the question of global warming.* Atividade na sequência da audição do texto “Stop Climate Change” e construção de *word clouds* para pesquisa/aprendizagem de vocabulário específico sobre esta temática. Serão também fornecidos vários *links* úteis e que os alunos poderão consultar, para além do material de que dispõem, já abordado nas aulas.

#### 3.2 Módulo 8 – *The World of Work*

**Task 1** → *Discuss the pros and cons of teleworking. How important is teleworking in the world today? Would you like to be a teleworker?* Atividade proposta depois de trabalho de vocabulário sobre o tópico empregos/carreiras, da análise de um gráfico sobre a distribuição

do emprego em Portugal e da audição/compreensão do texto “Developments in Information Technology”.

**Task 2** → *Imagine you have taken a year out and you are doing a part-time job in London. Send an email to your best friend telling him/her about your experience there. (You can mention: the place where you’re staying, the type of job you do, the salary you earn, the working hours, your workmates, what you enjoy and dislike about your work...).* Atividade proposta na sequência da leitura e compreensão do texto “A Year Out” e da realização de uma *class discussion* subordinada ao tema “What can you do in a gap year?”.

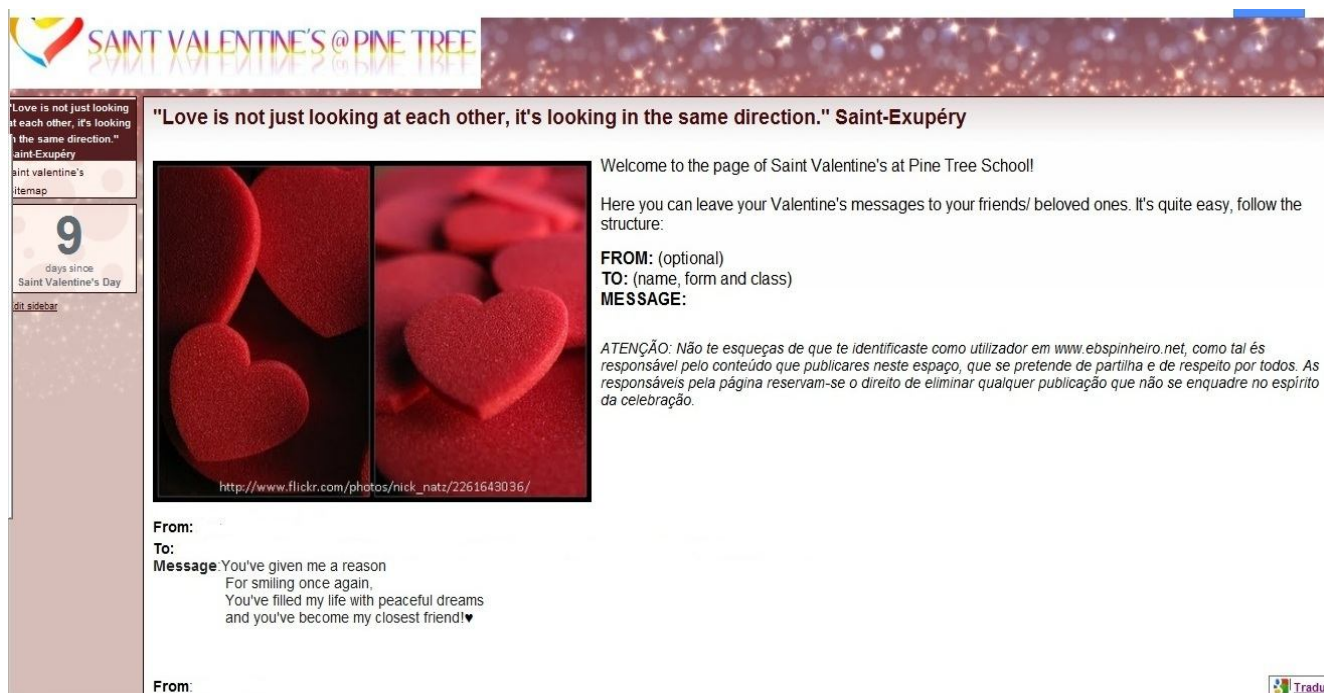
**Task 3** → *Imagine you have just finished your course and you want to apply for one of the jobs advertised. Write a letter of application.* Aquando da realização desta atividade de produção escrita, os alunos terão lido e interpretado o texto “Applying for a Job”, coligido o vocabulário/frases-chave da carta em questão e conhecerão já a estrutura de uma carta de candidatura.

Por altura do São Valentim, e dado o sucesso que os outros *wikis* estavam a registar junto dos alunos, propus ao Grupo de Recrutamento de Inglês do 3.º Ciclo/Secundário, a criação de um *wiki*<sup>38</sup> exclusivamente destinado a mensagens alusivas à data e disponível para edição a todos os utilizadores do email institucional da Escola. Todas as colegas concordaram e participaram de forma ativa e entusiasta, tendo uma das colegas, inclusivamente, apoiado, o desenvolvimento do *wiki*. Este revelou uma elevada taxa de participação<sup>39</sup>, desta feita alargada a toda a Escola, em articulação com os professores de Tecnologias da Informação e Comunicação (dado ser nas suas aulas que todos os alunos têm um computador disponível).

---

<sup>38</sup> Disponível em <https://sites.google.com/a/ebspinheiro.net/st-valentines-pine-tree/>.

<sup>39</sup> De salientar que a reação dos alunos dos Cursos Profissionais, já habituados a escrever noutros *wikis*, foi surpreendente. Participaram em massa, por iniciativa própria, e incitaram os outros colegas a participar, explicando-lhes como aceder e como fazer um *post*, de forma rápida, o que levou à criação de uma ciber-comunidade em Pinheiro, ligada por algo muito semelhante a uma micro-rede social de mensagens de São Valentim.



**Figura 12 – Wiki Saint Valentine's @ Pine Tree**

### 6.3 – O Glogster

O *Glogster* é uma rede social que permite aos utilizadores a criação de cartazes interativos gratuitos - os denominados *glogs*, sob o mote “*poster yourself*”. O *glog*, abreviatura de *blogue gráfico*, é uma imagem multimédia interativa. Aparentemente, é um *poster*, mas os leitores podem interagir com o seu conteúdo. O projeto *Glogster* foi fundado em 2007, nos Estados Unidos. Atualmente, a rede social conta com centenas de milhares de utilizadores registados, sendo uma parte substancial da sua comunidade composta por jovens. O utilizador insere texto, imagens, fotografias, som (MP3), vídeos, efeitos especiais e outros elementos nos seus *glogs* para gerar uma ferramenta multimédia online. O *Glogster* baseia-se em elementos *Flash*, podendo os *posters* ser partilhados com outras pessoas, ou, então, ser exportados e guardados em formatos compatíveis com o computador, podendo também ser postados em qualquer *wiki* ou *blogue* (cf. Figura 8 em **Anexos**). À semelhança de outras redes sociais, como o *Hi5* ou o *Facebook*, permite criar uma página de perfil do utilizador, uma rede de amigos e de *glogs* favoritos e comentar os perfis e os *glogs* online, o que, logo à partida, torna a ferramenta muito mais apelativa para os alunos, já familiarizados com este tipo de ambiente virtual (cf. Figura 6 em **Anexos**). É inegável que as redes sociais construídas com base nos fundamentos ideológicos e tecnológicos da Web 2.0, e que permitem a criação e

troca de conteúdo gerado pelo utilizador, ou seja, as redes sociais na Internet são, atualmente, o meio de comunicação privilegiado para a troca de informações, ideias e interesses, entre os mais jovens (e não só). Não fosse a adolescência o período em que as relações interpessoais estão em maior destaque, é facilmente compreensível o porquê dos jovens aderirem massivamente a aplicações como o *Facebook*, o *Hi5*, o *Orkut* ou o *MySpace*. Por isso mesmo, Lisboa da Silva, Vieira e Schneider defendem que:

O grande desafio, entretanto, é fazer com que as instituições de ensino, sejam as de nível superior, médio ou fundamental, através da figura do professor, compreendam de que forma as redes sociais podem funcionar como métodos auxiliares de ensino, e não como propulsores da inibição da aprendizagem. A ideia é estimular nos discentes o uso dessas redes sociais como meio de interação e aprendizagem coletiva, construindo a partir desse ambiente virtual, formas diferenciadas de discussão do conteúdo, como é o caso dos *edublogs*, que integram o serviço de *blog* com ferramenta *wiki* dos *wikispaces*, sem custar nada para os usuários. Desta forma é possível postar vídeos, *podcasts* (espécie de rádio digital com uma programação personalizada) e documentos – entre alunos e professores – a fim de otimizar a interação fora da sala de aula, dinamizando assim a metodologia de ensino. (2010:7)

O *Glogster EDU*, criado em 2009, versão especificamente educacional da ferramenta, apresenta-se na sua *homepage*<sup>40</sup> como uma plataforma de educação global para a expressão criativa do conhecimento e das competências na sala de aula e para além dela. Dá aos educadores a tecnologia necessária para criar *glogs* e para supervisionar/avaliar o trabalho que vai sendo realizado pelos alunos<sup>41</sup>. Esta versão só é gratuita a título experimental, ao contrário da anterior, de acesso totalmente livre. Findo o período de experiência, o acesso do professor aos *glogs* produzidos pelos alunos fica bloqueado, só podendo ser reativado pelo pagamento de um determinado valor anual, optando por uma das versões pagas: *teacher light*, *teacher premium* ou *school premium*.

Os princípios orientadores que levaram à escolha desta ferramenta Web 2.0 foram os seguintes:

- i) a noção de que grande parte dos alunos são *nativos digitais*, sobretudo no que concerne a *softwares* sociais;
- ii) as virtualidades de uma aprendizagem multimédia e/ou hipermédia;

---

<sup>40</sup> Vide em <http://edu.glogster.com/what-is-glogster-edu/>, acessado a 22/11/2011.

<sup>41</sup> Tradução nossa.

iii) a necessidade de estimular a autonomia, a curiosidade e a construção dos seus próprios caminhos de aprendizagem pelos alunos;

iv) a importância do trabalho colaborativo em equipa;

v) desenvolver capacidades de pesquisa e seleção de informação entre todo o manancial disponibilizado pela Web;

vi) levar os alunos a refletir sobre as melhores estratégias de veicular a informação para que esta conduza a uma verdadeira aprendizagem.

Optámos por trabalhar com a versão livre, apesar de termos já experimentado a versão *EDU* (que consideramos, aliás, bastante funcional, pois permite agregar na página do professor todos os *glogs* produzidos pelos alunos e avaliá-los diretamente). Contudo, as ferramentas disponibilizadas para a criação dos *posters* são exatamente as mesmas da versão gratuita; para além disso, se os alunos se registarem autonomamente, o seu perfil fica criado no *Glogster*, o que permite que o utilizem livremente, não só para criarem projetos em Inglês, mas também para outras disciplinas e que utilizem a sua página de perfil individual, como se de qualquer outra rede social se tratasse. Para esta versão, o utilizador tem apenas que possuir um endereço de email e efetuar um registo simples, com a criação de um nome de utilizador e uma palavra-passe. É também bastante fácil gerir o acesso aos *glogs* produzidos pelos alunos, adicionando-os aos nossos *glogs* favoritos, para análise/avaliação posteriores.

## 6.4 – O *Glogster* na abordagem de itens gramaticais

Apresentamos, de seguida, as linhas orientadoras do projeto de criação de *posters* multimédia online, de acordo com o público-alvo a que se dirige, os objetivos que pretendemos atingir e as atividades implementadas durante as aulas.

**1. Público-alvo:** 11.ºC – alunos do Curso Profissional de Técnicos de Comércio e 12.ºC – alunos do Curso Profissional de Técnicos de Organização de Eventos.

**2. Objetivos:** motivar os alunos para a aprendizagem do Inglês; despertar os alunos para a aprendizagem pela descoberta; orientar o aluno através do processo de pesquisa, seleção da informação recolhida, escolha e resolução dos exercícios de aplicação a apresentar à turma; incentivar o recurso ao dicionário online e a ferramentas de tradução (sempre com a premissa de que a tradução não funciona corretamente quando se inserem frases e até mesmo uma só



palavra precisa de ser devidamente contextualizada); estimular a curiosidade dos alunos; rentabilizar os recursos disponibilizados pela Web; potencializar as vantagens de uma aprendizagem multimédia através do recurso a *posters* interativos; refletir sobre o seu próprio trabalho e o dos colegas; colaborar no aperfeiçoamento do trabalho apresentado pelos pares.

**2.1** Mais especificamente em relação à ferramenta *Glogster*, o objetivo é tentar implementar o que Karen Brennan enuncia no *Guia da Computação Criativa* como práticas e perspetivas do pensamento computacional<sup>42</sup>:

### **Práticas Computacionais** (Brennan, 2011:7)

<b>Prática</b>	<b>Descrição</b>
ação iterativa e incremental	desenvolver um pouco, depois verificar se funciona e, em seguida, desenvolver um pouco mais
teste e depuração	certificar-se de que tudo funciona e encontrar e corrigir erros
reutilização e reformulação	fazer algo utilizando o que outros – ou tu – já fizeram
abstração e modulação	construir algo grande unindo conjuntos de partes mais pequenas

### **Perspetivas Computacionais** (Brennan, 2011:7)

<b>Perspetiva</b>	<b>Descrição</b>
expressar	perceber que a computação é um meio de criação. "Eu posso criar."
conetar	reconhecer a vantagem de criar com e para outros "Eu posso ter novas ideias quando tenho acesso a outros."
questionar	sentir que se pode fazer perguntas sobre o mundo "Eu posso (utilizar a computação para) suscitar questões que façam sentido (com entes computacionais) para o mundo."

<sup>42</sup> Este Guia surge num contexto muito concreto de trabalho com o *Scratch* – *software* que permite dar os primeiros passos na área da programação, mas consideramos que as práticas e perspetivas apresentadas podem ser aplicadas de forma mais generalista ao trabalho colaborativo com base em tecnologias da Web 2.0, nomeadamente, no âmbito do ensino do Inglês e na abordagem de itens gramaticais.

Assim, recorrendo à criação de *posters* multimédia, os alunos poderão não só aprofundar a sua competência linguística, a par da capacidade de pesquisa e seleção de informação, inserindo no seu poster texto, imagens, som, vídeo (ação iterativa, incremental); verificar a qualidade do seu trabalho, antes da apresentação à turma (teste e depuração); inspirar-se em *glogs* já existentes para construir o seu (reutilização e reformulação); juntar toda a informação selecionada da forma mais eficaz e apelativa possível (abstração e modulação). No que diz respeito às “perspetivas computacionais”, consideramos fundamental em termos da motivação e da autoestima dos alunos estimular a noção de que são capazes de produzir um material de qualidade para apresentar numa aula e a partir do qual os colegas possam aprender (expressar), a noção de que podem partir de materiais já existentes para criar os seus próprios (conetar) e a noção de que podem ter um papel relevante no que concerne a mudar para melhor a realidade envolvente, a partir das suas perguntas, da sua curiosidade, do seu trabalho (questionar).

**3. Atividades:** a turma será dividida em grupos de três alunos<sup>43</sup> e a cada um desses grupos será atribuído um item gramatical, sobre o qual terão de elaborar um ou mais *posters* no *Glogster*, apresentando informação essencial sobre esse item e propondo, no final, exercícios aos colegas para aplicação e consolidação de conhecimentos. Cada grupo terá uma data previamente fixada para a sua apresentação (as calendarizações destas apresentações, à semelhança das datas dos exames escritos e de recuperação de módulos estão sempre disponíveis na plataforma Moodle) e todos os elementos do grupo terão de contribuir ativamente para a consecução do trabalho. Caber-lhes-á, ainda, acompanhar e esclarecer dúvidas dos colegas, enquanto resolvem os exercícios e apresentar uma proposta de correção no final. Será facultada uma lista de recursos passíveis de consulta para cada um dos tópicos, sempre com a premissa de que não são de consulta obrigatória, podendo ser substituídos por outras fontes, desde que os alunos as saibam indicar. Para assegurar uma contribuição efetiva de todos os elementos do grupo, e para que o trabalho produza efeitos em termos de avaliação do módulo, cada aluno terá de enviar por email um breve relatório sobre a sua contribuição para o trabalho de grupo. É, ainda, de notar que os alunos estão familiarizados com a maior

---

<sup>43</sup> Como sublinha Marco Silva, o recurso a pequenos grupos de trabalho interativos permite ao professor criar mecanismos de expressão e de discussão entre os alunos, possibilitando, simultaneamente, que o docente disponha de uma maior superfície de contacto com cada aluno, podendo assim mais facilmente estar a par e intervir na dinâmica dos alunos. (2005:226)

parte das características do *Glogster*, pois a professora recorre frequentemente a essa ferramenta nas aulas.

### **3.1 Módulo 6 – *The World Around Us***

Topic 1 → Conditional sentences Types I and II

Topic 2 → Infinitive with/ without to

Topic 3 → Formation and degrees of adverbs

Topic 4 → Word formation: prefixes

Topic 5 → Correlative Conjunctions (both... and/ either...or/ neither... nor/ not only... but also/ whether... or)

Topic 6 → The use of SO and SUCH

### **3.2 Módulo 8 – *The World of Work***

Topic 1 → Clauses of Reason (because/ since/ as/ because of/ due to)

Topic 2 → Clauses of Concession (however/ but/ although/ in spite of)

Topic 3 → Defining vs Non-Defining Relative Clauses

Topic 4 → Conditional Sentences Types I, II, III

Topic 5 → Prepositions of Place

Topic 6 → Prepositions of Time

### **3.3 Websites de consulta recomendada aos alunos por item gramatical abordado<sup>44</sup>:**

#### **Conditional Sentences**

<http://www.ego4u.com/en/cram-up/grammar/conditional-sentences>

<http://www.ego4u.com/en/cram-up/tests/conditional-sentences-2>

<http://grammar.ccc.commnet.edu/grammar/conditional2.htm>

#### **Infinitive with/without TO**

[http://www.english-hilfen.de/en/grammar/infinitive\\_without\\_to.htm](http://www.english-hilfen.de/en/grammar/infinitive_without_to.htm)

<http://www.perfectyourenglish.com/grammar/infinitives-without-to.htm>

---

<sup>44</sup> Estes endereços Web foram apenas parte do material disponibilizado aos alunos (juntamente com gramáticas e material fotocopiado) e tiveram como principal objetivo fornecer pistas de pesquisa, pois em muitos deles podem encontrar-se os vários itens gramaticais abordados.

<http://www.edufind.com/english/grammar/infinite.php~>

### **Formation/ Degrees of Adverbs**

<http://www.esldesk.com/grammar/adverbs>

<http://www.englishpractice.com/improve/formation-adverbs/>

<http://grammar.ccc.commnet.edu/grammar/adverbs.htm>

### **Verb prefixes**

<http://www.uefap.com/vocab/build/building.htm>

<http://www.tolearnenglish.com/exercises/exercise-english-2/exercise-english-5593.php>

<http://www.prefixsuffix.com/>

<http://www.dailywritings.com/the-difference-between-un-and-dis/>

### **Correlative Conjunctions**

<http://grammar.about.com/od/c/g/correlaonhterm.htm>

<http://www.english-for-students.com/Correlative-Conjunctions.html>

<http://www.englishpractice.com/improve/correlative-conjunctions/>

### **The use of *so/such***

<http://www.englishpage.com/minitutorials/sosuch.html>

<http://www.grammar.net.com/ghtml/differ/sosuch.htm>

[http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/radio/specials/177\\_gramchallenge11/](http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/radio/specials/177_gramchallenge11/)

### **Clauses of Reason**

<http://esl.about.com/od/grammarintermediate/a/subclauses.htm>

[http://esl.about.com/od/grammaradvanced/a/adverb\\_clauses\\_4.htm](http://esl.about.com/od/grammaradvanced/a/adverb_clauses_4.htm)

### **Clauses of Concession**

[http://www.myenglishpages.com/site\\_php\\_files/grammar-lesson-concessions.php](http://www.myenglishpages.com/site_php_files/grammar-lesson-concessions.php)

<http://www.ucl.ac.uk/internet-grammar/clauses/concess.htm>

### **Relative Clauses**

<http://www.ego4u.com/en/cram-up/grammar/relative-clauses>

<http://www.euro-pal.net/GetResource?id=87>

[http://esl.about.com/od/grammaradvanced/a/relative\\_clause.htm](http://esl.about.com/od/grammaradvanced/a/relative_clause.htm)

### **Prepositions of Time**

<http://www.englishclub.com/grammar/prepositions-at-in-on-time.htm>

<http://www.english-4u.de/prepositionoftime.htm>

### **Prepositions of Place**

<http://www.learnenglish.de/PictureIt/prepositionsplace.htm> (puxar a página para baixo)

<http://www.englishclub.com/grammar/prepositions-at-in-on-place.htm>

[http://www.englisch-hilfen.de/en/grammar/prepositions\\_place.htm](http://www.englisch-hilfen.de/en/grammar/prepositions_place.htm)

Com este projeto de trabalho, para um período letivo, procurámos aliar três grandes componentes: i) a motivação intrínseca dos alunos e consequentemente um maior empenho nas atividades e uma melhoria do aproveitamento modular; ii) o desenvolvimento de todas as competências de aprendizagem da LE; iii) o recurso a tecnologias Web 2.0, que os alunos reconhecem como parte do universo virtual em que se movimentam já, com grande à vontade, nos seus momentos de lazer.

É nossa convicção que a utilização destas ferramentas aumenta exponencialmente a motivação dos alunos para as tarefas e para a aprendizagem da LE, em geral, o que inevitavelmente irá ter resultados em termos do desempenho dos alunos nas aulas e em termos do seu aproveitamento final. Acreditamos, também, firmemente que a opção por este tipo de tecnologias não inviabiliza a perseguição de outros objetivos a nível do desenvolvimento da produção escrita, contemplando os seus vários momentos e toda a complexidade do processo, a nível da oralidade, da leitura, da audição, da abordagem de itens gramaticais, da criatividade, imaginação, espírito crítico ou sentido estético.

Neste enquadramento, o trabalho de investigação que iremos desenvolver, e de seguida apresentar, com base num estudo de caso, centrar-se-á precisamente na questão da motivação dos alunos para a LE, quando o trabalho proposto é complementado por meios digitais, procurando descobrir em que medida estas tecnologias têm ou não impacto no desempenho dos alunos, nomeadamente daqueles com maiores dificuldades na aprendizagem da disciplina.

## CAPÍTULO 7 – Metodologia e desenho da investigação

Este capítulo destina-se à explicitação da metodologia utilizada na presente investigação. Após a abordagem dos fundamentos metodológicos do projeto, procedemos à caracterização e justificação do modo de investigação utilizado – o estudo de caso. De seguida, caracterizamos o instrumento de recolha de dados utilizado no estudo empírico: o inquérito por questionário. Apresentamos as etapas e procedimentos do trabalho de campo e, por último, as respetivas conclusões, uma vez que, como sublinham Lessard-Hébert, Goyette e Boutin: “Enquanto a apresentação dos dados sob a forma de figuras, gráficos, matrizes ou quadros vai possibilitar uma exposição simultânea de um conjunto de elementos e de relações, a redacção do relatório impõe um formato ao pensamento.” (1994:131)

Perante o problema da falta de motivação destes alunos para o estudo da LE – Inglês, em contraste com uma evidente predisposição para a utilização do computador e dos recursos disponibilizados pela Web, emerge aquela que é a pergunta de partida deste estudo: poderão os níveis de motivação/ interesse dos alunos ser potenciados pelo recurso a tecnologias Web 2.0?

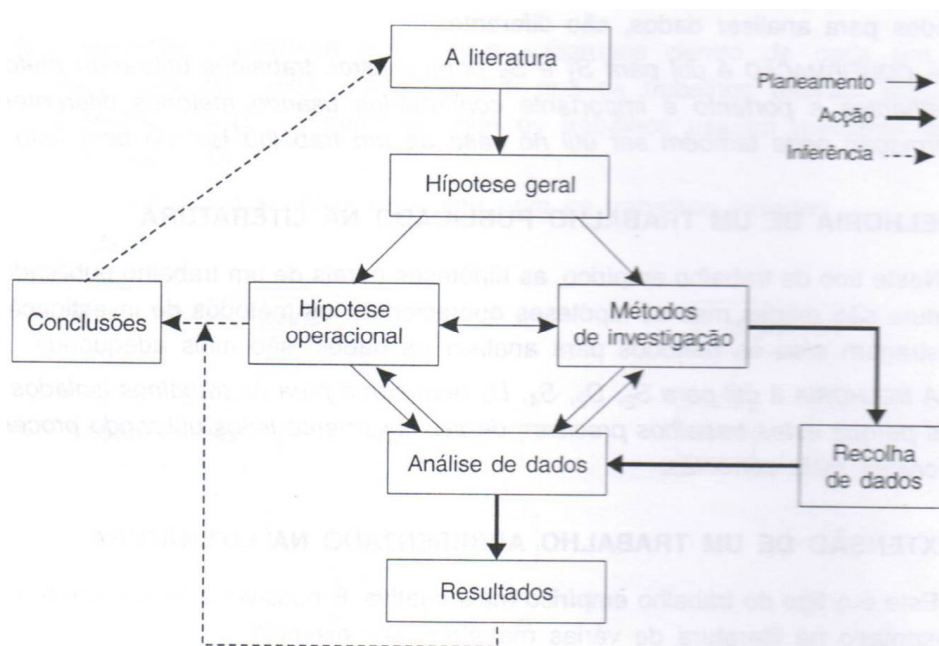
O objetivo geral do estudo é, assim, tentar compreender, com base em dois inquéritos por questionário, como as tecnologias Web 2.0, utilizadas na aula e como apoio complementar ao estudo e à elaboração de trabalhos em contexto de sala de aula e extra aula, aumentaram a motivação e o interesse dos alunos pela área de formação de Inglês, tendo, consequentemente, também um impacto positivo no seu aproveitamento modular.

Elencam-se, de seguida, aqueles que são os objetivos específicos deste estudo:

- Identificar o perfil dos alunos no que diz respeito ao uso do computador e da Internet.
- Apontar as principais áreas de interesse dos alunos online.
- Saber qual das ferramentas utilizadas (*wiki/Glogster*) os alunos mais gostaram de utilizar e qual consideram de utilização mais acessível.
- Identificar os principais obstáculos/problemas encontrados pelos alunos.
- Avaliar o trabalho de grupo (com produção de um *glog* em conjunto).
- Identificar a área de aprendizagem da língua que os alunos consideram mais difícil.
- Perceber se o recurso a estas ferramentas facilitou a aprendizagem.
- Avaliar se a utilização destas tecnologias levou a uma melhoria do aproveitamento modular.
- Perceber se o recurso a tecnologias Web 2.0 aumentou a motivação dos alunos para a disciplina de Inglês.

- Saber que tipo de aula de Inglês os alunos preferem.
- Apurar se a utilização do computador facilita a aprendizagem.
- Apurar se os alunos consideram que as tecnologias Web 2.0 poderão vir a ser úteis no futuro.

De uma forma geral, foi nosso objetivo seguir o que Hill & Hill propuseram sob a forma do seguinte esquema:



**Figura 13 – Etapas da investigação empírica (Hill & Hill, 2000:32)**

Partindo da revisão da literatura, é estabelecida uma hipótese geral, que é depois operacionalizada com a seleção dos métodos de investigação; posteriormente, procede-se à recolha e respetiva análise dos dados e, finalmente, à apresentação dos resultados que irão confirmar ou negar a hipótese operacional formulada. Esta “viagem” termina uma vez mais na literatura, pois as conclusões do trabalho empírico permitirão comentar a literatura.

## 7.1 Fundamentos metodológicos do projeto

São várias as perspetivas teórico-metodológicas que podem ser utilizadas no âmbito do conhecimento científico. Mas, estejamos nós perante um estudo de índole quantitativa ou de índole qualitativa, como defende Miguel Zabalza, “Nenhuma investigação se faz a partir do vazio doutrinal ou sem preconcepções sobre a realidade que se pretende estudar. Por isso

se costuma dizer que a indução pura não existe”. (1994:22) É incontornável que o investigador tem a sua mundividência, pertence a uma determinada cultura e todo um conjunto de valores e princípios, algo que influencia sempre o seu trabalho, as suas propostas, a sua interpretação.

Nas duas últimas décadas, assistiu-se a uma utilização crescente de abordagens de natureza qualitativa na investigação em Educação. De acordo com Bogdan e Biklen, a investigação qualitativa surgiu no final do século XIX e início do século XX, atingindo o seu apogeu nas décadas de 1960 e 1970 por via de novos estudos e sua divulgação. Segundo os mesmos autores, a investigação qualitativa tem na sua essência cinco características: (i) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na sua recolha; (ii) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; (iii) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (iv) a análise dos dados é feita de forma indutiva; (v) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências. O investigador qualitativo frequenta o local do estudo porque se preocupa com o contexto e separar as palavras ou os atos do seu contexto é perder parte do seu significado. (1994:20-51) Se a investigação quantitativa utiliza dados numéricos que permitem provar relações entre variáveis, a investigação qualitativa recorre fundamentalmente a metodologias que criem dados descritivos que permitirão observar o modo de pensar dos seus participantes.

No caso vertente, optámos por um estudo naturalista descritivo, centrado na investigação de uma situação concreta, identificável pelo investigador – a motivação dos alunos a partir da utilização de ferramentas Web 2.0 – construído, no nosso caso, com base em informação fundamentalmente quantitativa, mas cuja primeira etapa de construção radica na própria experiência e vivência profissional da investigadora, enquanto docente de Inglês de cursos profissionais do ensino secundário.

Como salientam Lessard-Hébert, Goyette e Boutin: “(...) dos diversos textos que incidem sobre as metodologias qualitativas, deduz-se que estas *privilegiam o contexto da descoberta* como contexto de partida de uma investigação (...)”, ou seja, o investigador focaliza a formulação de teorias num conjunto de hipóteses que vão surgindo durante a investigação. Os mesmos autores consideram que “(...) a investigação qualitativa interpretativa tem como objectivo a compreensão do significado ou da interpretação dada pelos inquiridos, com frequência implicitamente, aos acontecimentos que lhes dizem respeito e aos ‘comportamentos’ que manifestam (que são definidos como acções).” (1994:95,175)



### 7.1.1 O estudo de caso

Ao optarmos por um estudo de caso, fizemo-lo, sobretudo, porque sendo uma das formas de fazer pesquisa no âmbito das ciências sociais, permite, de um modo genérico, que a investigação em causa retenha características holísticas e significativas de eventos da vida real. (Yin, 1994:3) Quando o estudo pretende fundamentalmente incidir em questões do “como” ou do “porquê” de determinados acontecimentos, sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo, o estudo de caso pode ser uma pertinente contribuição para a problemática em causa. Como sublinha Duarte:

Assim o estudo de caso pode constituir um interessante modo de pesquisa para a prática docente, incluindo investigação de cada professor nas suas aulas (o que implica especial cuidado com os elementos objectivos a propor aos leitores). Mas tal pesquisa não equivale a simplismo, antes exige enquadramento teórico adequado, domínio de instrumentos e disponibilidade de tempo. Por outro lado, certos processos e situações correm risco de passar despercebidos em estudos de maior dimensão (e de maior prestígio nos meios académicos...) ao passo que a análise de casos, mesmo de casos pouco habituais, pode ser ilustrativa de circunstâncias cruciais para os sistemas e organizações. (2008:114)

O estudo de caso é uma modalidade séria ao alcance do investigador individual com recursos reduzidos e preferível até em relação a modalidades de investigação de perspectiva mais vasta, podendo mais facilmente incidir sobre problemas educacionais que surgem na prática quotidiana e, quando feito em profundidade, pode constituir um bom ponto de partida para uma investigação mais global. (*idem*:125-126)

Assim, o estudo de caso assume-se como um estudo empírico<sup>45</sup> que investiga fenómenos contemporâneos, naquele que é o seu contexto real, não sendo a fronteira entre este contexto e o fenómeno em estudo totalmente delimitáveis. O estudo de caso pode incluir e até mesmo limitar-se a dados quantitativos, mas ao contrário de outros métodos de investigação, pode assentar numa fusão de elementos qualitativos e quantitativos. Fundamental é traçar um plano de ação para a pesquisa que se pretende implementar e que deverá contemplar aspetos como as questões que se querem ver respondidas, o seu

---

<sup>45</sup> Utilizamos aqui o termo *estudo empírico* na aceção dada por Hill & Hill: “Uma investigação empírica é uma investigação em que se fazem observações para compreender melhor o fenómeno a estudar. Todas as ciências naturais, bem como todas as ciências sociais, têm por base investigações empíricas porque as observações deste tipo de investigação podem ser utilizadas para construir explicações ou teorias mais adequadas.” (2000:19)

enquadramento teórico, as unidades de análise, a articulação dos dados recolhidos com aquelas proposições e os critérios para interpretação dos dados.

O objetivo último do estudo de caso não é a generalização dos resultados obtidos, tanto mais que se apoia numa generalização analítica e não numa generalização estatística. (*idem*:36)

Na investigação qualitativa em apreço, assumimo-nos, enquanto investigadores, como o principal agente de recolha de dados, com plena consciência de que a qualidade destes em termos de fiabilidade<sup>46</sup> e de validade<sup>47</sup>, dependerá, em larga escala, dos nossos conhecimentos e da nossa sensibilidade.

## 7.2 O inquérito por questionário

Depois de traçado o desenho do estudo, que implica a descrição da forma como irá ser operacionalizada a estratégia de investigação adotada, é possível tomar decisões em relação ao modo como será recolhida a informação considerada relevante para dar resposta às questões da investigação.

Tratando-se este projeto de uma investigação naturalista, o trabalho empírico centrou-se na aplicação de dois inquéritos por questionário – uma das técnicas de recolha de dados mais frequentemente utilizada –, através dos quais se pretendia caraterizar o perfil de utilizador da Web da população da amostra, bem como o impacto que a utilização de tecnologias Web 2.0 teve em termos do seu grau de motivação para a realização das tarefas.

Um primeiro passo fundamental a dar é obter autorização formal para levar a cabo a investigação, pelo que importa ser totalmente honesto no que concerne àquilo que vai ser pedido às pessoas, bem como no que diz respeito ao objetivo final do trabalho. (Bell, 1994:53)

Nos inquéritos, todos os indivíduos devem responder exatamente às mesmas questões, o mais possível nas mesmas circunstâncias. Assim, o investigador poderá descrever, comparar e relacionar as respostas obtidas. Importa igualmente prestar particular atenção ao tipo de questões que irão ser formuladas, tendo sempre presentes os objetivos iniciais e refletindo sobre cada uma delas no sentido de evitar ambiguidades, imprecisões ou suposições. As

---

<sup>46</sup> “A *fiabilidade* de um teste ou de um processo de recolha de dados consiste na sua capacidade de fornecer resultados semelhantes sob condições constantes em qualquer ocasião.” (Bell, 1994:97)

<sup>47</sup> “A *validade* é um conceito mais complexo. Diz-nos se um método mede ou descreve o que supostamente deve medir ou descrever. Se um método não é fiável, também não é válido, mas um método fiável não é necessariamente válido.” (Bell, 1994:98)

questões do tipo lista, categoria, ordem, escala, quantidade ou grelha são, normalmente, de análise mais acessível. (*idem*: 27,119)

Como sublinha Duarte:

Em suma, um estudo de caso feito em profundidade pode constituir um bom começo para uma investigação mais global, a desenvolver depois com mais tempo e recursos. A sua vantagem é a de, à partida, exigir menos recursos e poder ser assumido por um investigador ou pequena equipa. Mas, como toda a investigação, quanto à problemática, ao enquadramento teórico, à escolha das “unidades” a inquirir ou à lógica da análise dos dados, põe igualmente à prova as qualidades da investigação. (2008:126)

Em termos práticos, a técnica do questionário permite aceder a três áreas possíveis de recolha de informação: i) o conhecimento ou informação detida pelo respondente; ii) os valores ou preferências do respondente; iii) as atitudes ou convicções do respondente. (Afonso, 2005:103)

Em suma, a nossa opção pelo recurso ao inquérito, enquanto modo de recolha de informação, justifica-se, ainda, comparativamente a outras ferramentas de investigação pela facilidade de sistematização dos dados obtidos, pela rapidez, simplicidade de análise, sendo muito menos dispendioso do que outros processos. Há, contudo, que prestar particular atenção à sua fase de conceção e à possibilidade de se verificar uma elevada taxa de não-resposta, que comprometa eventualmente os resultados que se pretendem apurar.

### **7.3 Etapas e procedimentos do trabalho de campo**

A primeira etapa do trabalho de campo consistiu na apresentação, em 5 de dezembro de 2011, do pedido de autorização<sup>48</sup> à Direção da Escola Básica e Secundária de Pinheiro, para a realização dos questionários, sendo-lhe explicados os objetivos da investigação. Num momento já mais avançado do ano letivo, no mês de maio, solicitámos autorização para poder mostrar e referir os trabalhos de produção escrita realizados pelos alunos, bem como os *posters* multimédia, elaborados em trabalho de grupo.












Depois de consultado o Conselho Pedagógico, a Diretora da Escola autorizou as ações necessárias para a recolha de dados e, mais tarde, a referência aos trabalhos dos alunos. Em

---

<sup>48</sup> Os formulários de pedido de autorização, bem como as respetivas autorizações escritas por parte da EBS de Pinheiro, encontram-se disponíveis em suporte digital em **Anexos**.

virtude de os inquéritos por questionário se destinarem a alunos (não obstante alguns deles serem já os seus próprios Encarregados de Educação), foi enviado a cada Encarregado de Educação um pedido de autorização, apesar de estar garantido o anonimato e de não haver qualquer hipótese de os alunos virem a ser identificados. Cada um dos alunos autorizou, igualmente, que os seus trabalhos pudessem ser mostrados, ainda que sem quaisquer alterações e sem referências pessoais. Em todo este processo, assumimos pois como premissa que “um código de conduta ética torna os investigadores conscientes das suas obrigações perante aqueles que são o seu objecto de estudo e também das áreas problemáticas onde há consenso em relação ao que é e não é aceitável. Neste sentido, tem um valor de esclarecimento.” (Cohen e Manion, 1994, citados por Bell, 2008:56)

No quadro seguinte, pode observar-se a calendarização das diferentes atividades realizadas para a recolha de dados e respetivo registo de informação:

ATIVIDADES	CALENDARIZAÇÃO				
	dezembro	janeiro	fevereiro	março	abril
Elaboração dos inquéritos					
Aplicação do 1.º inquérito					
Análise e tratamentos dos dados do inquérito					
Produção escrita com recurso aos wikis					
Abordagem de itens gramaticais com recurso ao <i>Glogster</i>					
Aplicação do 2.º inquérito					
Análise e tratamento dos dados do inquérito					

**Figura 14 – Cronograma das diferentes atividades a realizar no decurso da investigação**

## **CAPÍTULO 8 – Apresentação e análise dos dados recolhidos**

### **8.1 Caraterização do universo<sup>49</sup>**

Este estudo de caso tem como população os alunos dos dois Cursos Profissionais (11.º C e 12.º C), com os quais temos explorado as ferramentas Web 2.0 anteriormente abordadas: os *wikis* e o *Glogster*. Todos os alunos integraram a amostra, composta por 34 alunos. Destes, dezoito indivíduos são do sexo masculino e dezasseis do sexo feminino, com uma faixa etária que varia entre os quinze e os dezanove anos.

### **8.2. Dos inquéritos por questionário**

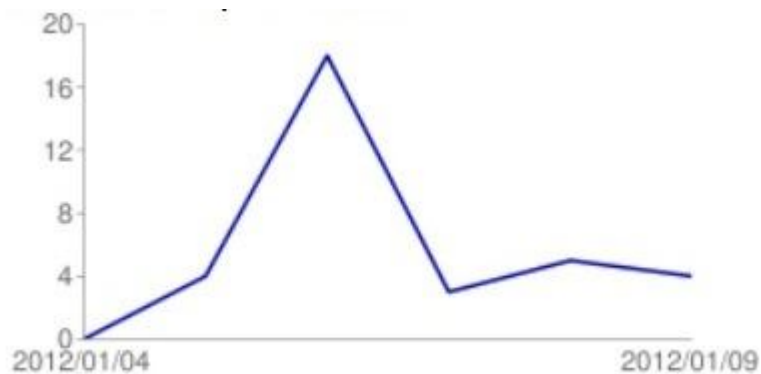
Ambos os inquéritos realizados foram elaborados e disponibilizados tendo por base formulários online da tecnologia *Google Docs*. Assim, recorrendo, mais uma vez, ao email institucional da Escola, foi possível enviar, de forma rápida e eficaz, o questionário a todos os alunos, com base nas listas de endereço por turma que o domínio *www.ebspinheiro.net* disponibiliza. Evitam-se, assim, erros de digitação de endereços e, ao mesmo tempo, os respondentes podem de forma mais rápida e simples submeter as suas respostas. O próprio sistema do formulário organiza e sistematiza as respostas, registando, ainda, a data/hora da sua receção.

A opção por perguntas fechadas justificou-se à luz de o objetivo principal do estudo ser a obtenção de informação quantitativa sobre as variáveis mais relevantes; de igual forma, foram escolhidas perguntas claras, bem definidas e com recurso a uma linguagem simples.

O primeiro inquérito por questionário foi realizado entre quatro e nove de janeiro de 2012, como pode ver-se no gráfico seguinte e consistiu num conjunto de perguntas para “solicitar informação sobre as características dos casos. Com estas características pretendemos descrever os casos.” (Hill & Hill, 2000:87)

---

<sup>49</sup> Universo entendido como “... conjunto total dos casos sobre os quais se pretende retirar conclusões a partir da informação fornecida.” (Hill & Hill, 2000:41)



**Gráfico 1 – Número de respostas diárias ao primeiro inquérito.**

O segundo inquérito realizou-se entre quinze e vinte de março de 2012, como mostra o gráfico seguinte, centrando-se mais no impacto das tecnologias Web 2.0 no trabalho dos alunos:



**Gráfico 2 – Número de respostas diárias ao segundo inquérito.**

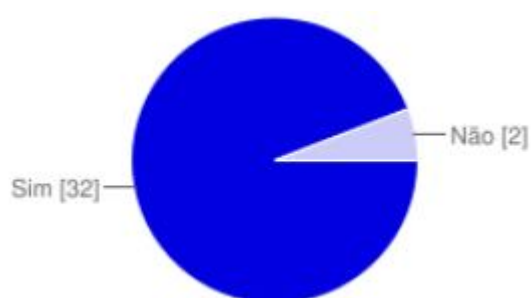
### **8.2.1 Análise dos dados do 1.º Inquérito**

Procedemos, de seguida, à análise dos dados de acordo com as respostas ao primeiro inquérito, cujo principal objetivo foi identificar o perfil dos alunos no que diz respeito ao uso do computador e da Internet, bem como apontar as suas principais áreas de interesse na atividade online.

**Questão 1 – Tem acesso a um computador em casa?**

<b>Respostas</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Sim	32	94%
Não	2	6%
<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>100%</b>

**Tabela 3 – Frequência e percentagem das respostas relativamente ao acesso a um computador em casa**



**Gráfico 3 – Representação gráfica do número de respostas relativamente ao acesso a um computador em casa**

**Questão 2 – Tem ligação à Internet em casa?**

<b>Respostas</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Sim	32	94%
Não	2	6%
<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>100%</b>

**Tabela 4 – Frequência e percentagem das respostas relativas ao acesso à Internet em casa**

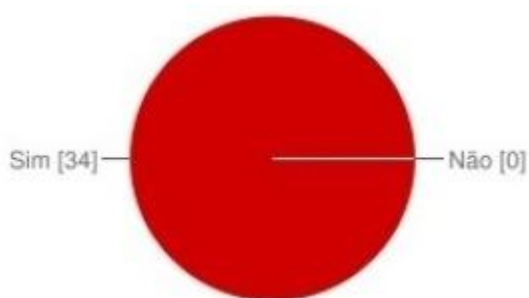


**Gráfico 4 – Representação gráfica do número de respostas relativamente ao acesso à Internet em casa**

**Questão 3 – Tem uma conta de correio eletrónico?**

Respostas	Frequência	Percentagem
Sim	34	100%
Não	0	0%
<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>100%</b>

**Tabela 5 – Frequência e percentagem das respostas relativamente a ter uma conta de correio eletrónico**



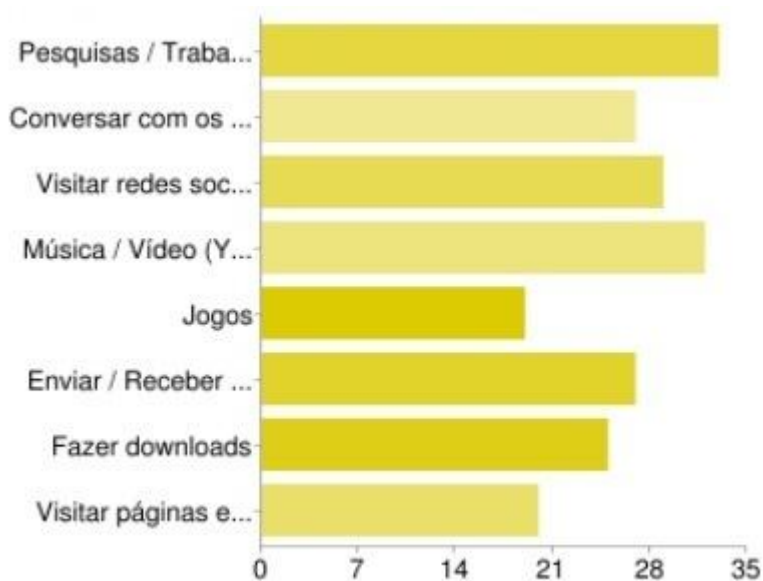
**Gráfico 5 – Representação gráfica do número de respostas relativamente a ter uma conta de correio eletrónico**



**Questão 4 – Para que utiliza o computador em casa?**

Respostas	Frequência	Porcentagem
Pesquisas / Trabalhos	33	97%
Conversar com os amigos	27	79%
Visitar redes sociais ( <i>Facebook, Hi5...</i> )	29	85%
Música / Vídeo ( <i>Youtube...</i> )	32	94%
Jogos	19	56%
Enviar / Receber emails	27	79%
Fazer downloads	25	74%
Visitar páginas específicas (como a da Escola)	20	59%

**Tabela 6 – Frequência e percentagem das respostas relativamente às finalidades de utilização do computador em casa<sup>50</sup>**



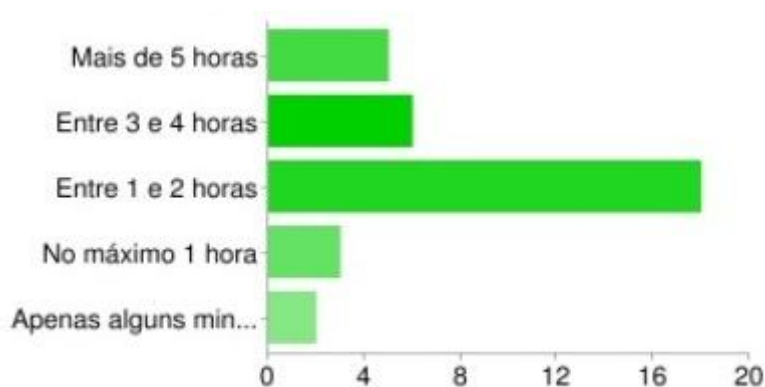
**Gráfico 6 – Representação gráfica do número de respostas relativamente às finalidades de utilização do computador em casa**

<sup>50</sup> Os alunos podiam seleccionar mais do que uma opção, pelo que a percentagem excede os 100%.

**Questão 5 – Quantas horas, por dia, costuma estar online?**

<b>Respostas</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Mais de 5 horas	5	15%
Entre 3 e 4 horas	6	18%
Entre 1 e 2 horas	18	53%
No máximo 1 hora	3	9%
Apenas alguns minutos	2	6%
<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>100%</b>

**Tabela 7 – Frequência e percentagem das respostas relativamente a quantas horas por dia costuma estar online**

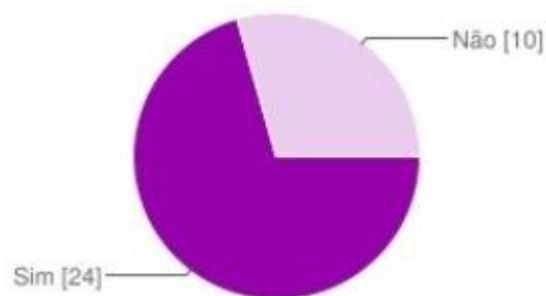


**Gráfico 7 – Representação gráfica do número de respostas relativamente a quantas horas por dia costuma estar online**

**Questão 6 – Costuma visitar a página Web da Escola?**

<b>Respostas</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Sim	24	71%
Não	10	29%
<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>100%</b>

**Tabela 8 – Frequência e percentagem das respostas relativamente a se costuma visitar a página Web da Escola**

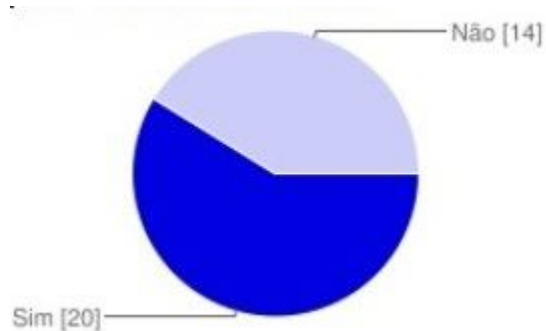


**Gráfico 8 – Representação gráfica do número de respostas relativamente a se costuma visitar a página Web da Escola**

**Questão 7 – Utiliza a plataforma Moodle da Escola?**

Respostas	Frequência	Percentagem
Sim	20	59%
Não	14	41%
<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>100%</b>

**Tabela 9 – Frequência e percentagem das respostas relativamente à utilização a plataforma Moodle da Escola**

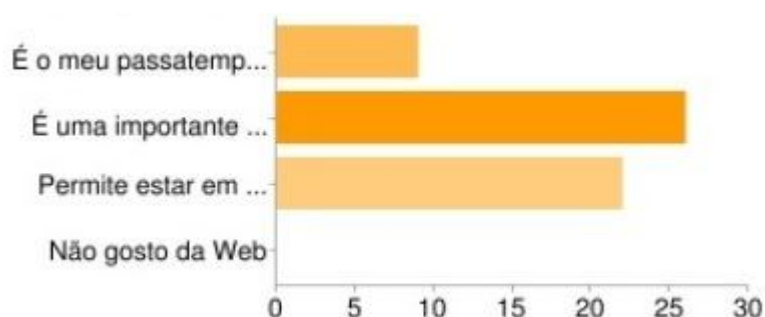


**Gráfico 9 – Representação gráfica do número de respostas relativamente à utilização da plataforma Moodle da Escola**

**Questão 8 – Qual é a sua relação com a Web?**

Respostas	Frequência	Percentagem
É o meu passatempo favorito	9	26%
É uma importante ferramenta de trabalho	26	76%
Permite estar em contacto com o mundo	22	65%
Não gosto da Web	0	0%

**Tabela 10 – Frequência e percentagem das respostas relativamente à relação com a Web<sup>51</sup>**



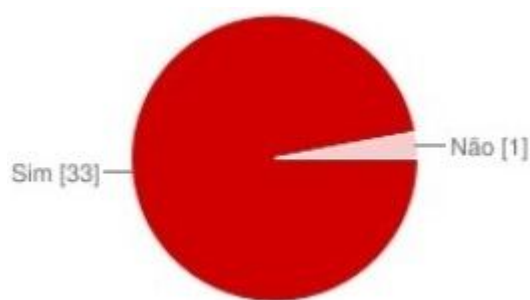
**Gráfico 10 – Representação gráfica do número de respostas relativamente à relação com a Web**

**Questão 9 – Os professores costumam solicitar que utilize as TIC?**

Respostas	Frequência	Percentagem
Sim	33	97%
Não	1	3%
<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>100%</b>

**Tabela 11 – Frequência e percentagem das respostas relativamente a se os professores costumam solicitar a utilização das TIC**

<sup>51</sup> Os alunos podiam seleccionar mais do que uma opção, pelo que a percentagem excede os 100%.

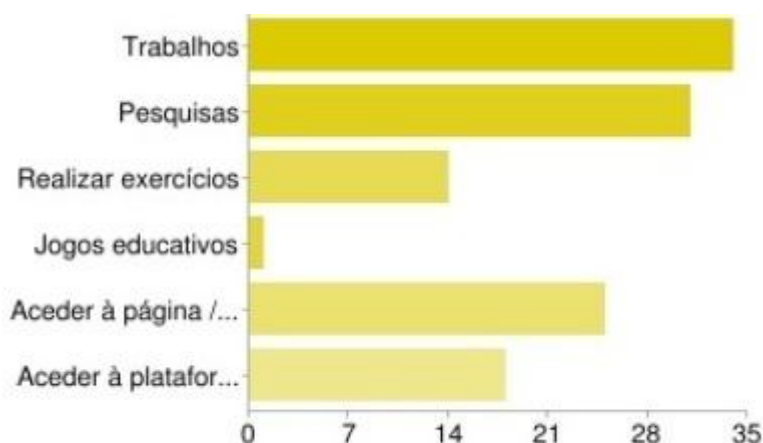


**Gráfico 11 – Representação gráfica do número de respostas relativamente a se os professores costumam solicitar a utilização das TIC**

**Questão 10 – Na sala de aula, para que costuma utilizar o computador?**

Respostas	Frequência	Percentagem
Trabalhos	34	100%
Pesquisas	31	91%
Realizar exercícios	14	41%
Jogos educativos	1	3%
Aceder à página/ email da Escola	25	74%
Aceder à plataforma Moodle	18	53%

**Tabela 12 – Frequência e percentagem das respostas relativamente às finalidades de utilização do computador na sala de aula<sup>52</sup>**



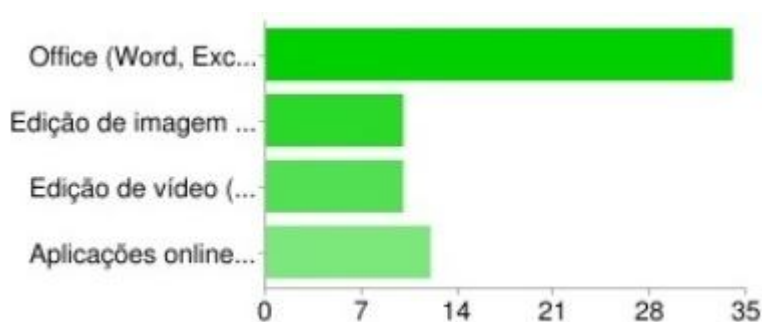
**Gráfico 12 – Representação gráfica do número de respostas relativamente às finalidades de utilização do computador na sala de aula**

<sup>52</sup> Os alunos podiam seleccionar mais do que uma opção, pelo que a percentagem excede os 100%.

**Questão 11 – Qual o software que mais utiliza para trabalhos escolares?**

Respostas	Frequência	Percentagem
Microsoft Office ( <i>Word, Powerpoint, Excel, Publisher...</i> )	34	100%
Edição de imagem ( <i>Photoshop, Paint...</i> )	10	29%
Edição de vídeo ( <i>Moviemaker...</i> )	10	29%
Aplicações online ( <i>Animoto, Glogster, wikis...</i> )	12	35%

**Tabela 13 – Frequência e percentagem das respostas relativamente ao software mais utilizado para trabalhos escolares<sup>53</sup>**



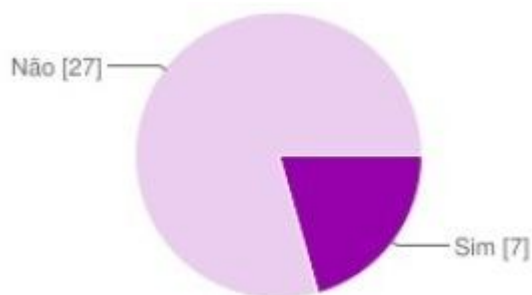
**Gráfico 13 – Representação gráfica do número de respostas relativamente ao software mais utilizado para trabalhos escolares**

**Questão 12 – Sabe o que é a Web 2.0?**

Respostas	Frequência	Percentagem
Sim	7	21%
Não	27	79%
<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>100%</b>

**Tabela 14 – Frequência e percentagem das respostas relativamente ao conceito de Web 2.0**

<sup>53</sup> Os alunos podiam seleccionar mais do que uma opção, pelo que a percentagem excede os 100%.



**Gráfico 14 – Representação gráfica do número de respostas em relação ao conceito de Web 2.0**

### **8.2.2 Conclusões do 1.º Inquérito**

A maioria dos alunos tem acesso a um computador em casa, bem como acesso à Internet (94%) e todos têm uma conta de correio eletrónico. Em casa, utilizam o computador essencialmente para realizar trabalhos (97%) e para ouvir música ou ver vídeos (94%); a estas atividades seguem-se visitar redes sociais (85%), conversar com os amigos e enviar/receber emails (ambas com 79% das respostas), seguidas de fazer downloads (74%) e, finalmente, visitar páginas específicas (59%) e jogos (56%).

No que diz respeito ao número de horas, por dia, que os alunos costumam passar online, 53% dos alunos indicaram o período de 1 a 2 horas, 18% dos alunos estão online entre 3 a 4 horas, 15% dos alunos mantêm-se ligados à Web por mais de 5 horas, enquanto 9% afirma navegar na Internet no máximo 1 hora por dia e apenas 6% dos alunos reconhecem estar online diariamente por apenas alguns minutos. Quanto a visitar a página Web da Escola, 71% dos alunos costuma fazê-lo, enquanto 29% não o faz regularmente, descendo aquele primeiro valor, quando a questão se prende com a utilização da plataforma Moodle da Escola: apenas 59% dos alunos costuma utilizá-la, contra 41% que afirma não a utilizar.

Em relação à questão “qual é a sua relação com a Web?”, 76% dos alunos encaram a Internet como uma importante ferramenta de trabalho, 65% dos discentes considera-a uma forma de estar em contacto com o mundo e apenas 26% dos alunos a encaram como o seu passatempo favorito, contudo nenhum aluno afirmou não gostar da Web.

Uma esmagadora maioria dos alunos – 97% – afirma que os professores costumam solicitar a utilização das tecnologias da informação e da comunicação, enquanto todos os alunos são unânimes em indicar que, em contexto da sala de aula, o computador é usado para fazer trabalhos; 94% dos alunos afirmam utilizar o computador na sala de aula para pesquisas, 74% dos alunos para aceder à página/email institucional da Escola, 53% para aceder à plataforma Moodle, 41% dos alunos declaram fazê-lo para realizar exercícios, enquanto apenas 3% apontam a utilização do computador para jogos educativos.

O software mais utilizado pelos alunos é, sem dúvida, o *Microsoft Office*, indicado por 100% dos respondentes, seguido das aplicações online (*wikis*, *Animoto*, *Glogster*) com 35% das respostas e, por fim, o software de edição de imagem e de edição de vídeo, ambos com 29% das respostas.

A maioria dos alunos – 79% – não sabe o que é a Web 2.0, uma vez que apenas 21% dos discentes responderam afirmativamente a essa questão, ainda que utilizem de forma perfeitamente integrada no seu quotidiano ferramentas do universo Web 2.0. Efetivamente, constata-se que não é preciso conhecer o conceito para conseguir de forma quase intuitiva aceder e manipular as ferramentas ao dispor, gratuitamente, na Web.

Desta análise podemos concluir que o universo dos respondentes ao inquérito está muito próximo do conceito, já anteriormente enunciado, de *nativos digitais*. Estão familiarizados com o uso do computador e da Web, tanto em casa, como na escola, possuem endereço eletrónico, sabem movimentar-se online e manifestam já preferências claras ao nível do universo virtual, tanto no que diz respeito ao software que utilizam, como nos caminhos que percorrem na rede. Passam, habitualmente, algum tempo do seu dia online, valorizam a Internet como uma importante ferramenta de trabalho e utilizam-na, preferencialmente, para visitar redes sociais (85% dos respondentes), para chat (79%) e para enviar e receber correio eletrónico (79%), pelo que fica bastante clara a sua apetência e predisposição pelo trabalho com recurso às ferramentas digitais e à Web social, que utilizam já no seu quotidiano e num contexto de lazer.

Comparando os dados obtidos por este inquérito com os dados sobre os quais já refletimos anteriormente (cf. Capítulo 1.4 – Utilização do Computador e da Internet no Contexto Português), verificamos que os resultados estão muito próximos daqueles que foram os resultados do estudo do Observatório do PTE<sup>54</sup> (OPTE), em termos da utilização do

---

<sup>54</sup> Cf. *Relatório de resultados e recomendações do Observatório do Plano Tecnológico da Educação* (OPTE), editado pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) em 2010.



computador e da Internet, e também se aproximam substancialmente daquele que é o cenário nacional mais alargado, relativamente ao qual constatámos ser já bastante significativo o número de lares com acesso a pelo menos um computador e com acesso à Internet. Relembremos alguns dos dados que nos parecem mais pertinentes. Segundo o Relatório do OPTE, a generalidade dos alunos – 96% - declara utilizar o computador para aceder à Internet (100% declaram utilizar a Internet); no nosso inquérito, 96% dos alunos afirmaram ter acesso a um computador em casa, bem como acesso à Internet.

O relatório em causa sublinha que para os alunos, computador e Internet são indissociáveis. A Internet é utilizada para ver o correio eletrónico (94%), jogar (88%), aceder a redes sociais (64%), relacionar-se com os amigos (64%), e para a consulta de informação para trabalhos da escola (73%); no nosso inquérito, apurámos que 97% dos respondentes utilizam o computador para trabalhos e pesquisas, 94% para ouvir música/ ver vídeos online, 85% para visitar redes sociais e 79% para enviar e receber emails – resultados que revelam a indissociabilidade anteriormente referida, bem como algo que o Relatório também sublinha; a Internet é utilizada pelos alunos com um forte pendor de lazer e diversão.

De acordo com os dados divulgados pelo GEPE, uma grande parte dos alunos já teve aulas em que foi utilizado o computador e um projetor multimédia (95%), com recurso à Internet (96%) ou com um quadro interativo (75%). 63% dos alunos afirma ter usado o seu computador pessoal nas aulas e 94% utilizaram um computador da escola durante as aulas. No que diz respeito ao software, tem papel de destaque o *powerpoint*, havendo uma utilização reduzida de *software* específico das disciplinas; no inquérito que realizámos, 97% dos alunos afirmaram que os professores costumam solicitar a utilização das TIC e 100% das respostas foram no sentido de o *Microsoft Office* ser o software preferencial para a realização de trabalhos escolares.

São, pois, bastante significativos os pontos de contacto entre o nosso estudo e o panorama educativo nacional alargado, no que concerne à utilização de ferramentas digitais.

### **8.2.3 Análise dos dados do 2.º Inquérito**

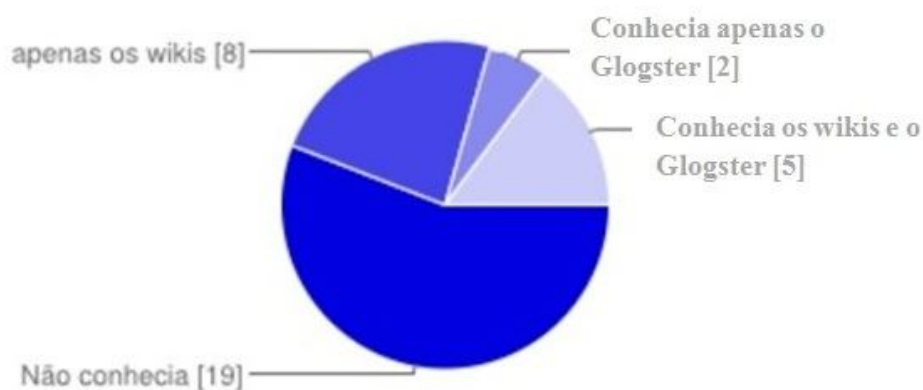
Procedemos, agora, à análise dos dados de acordo com as respostas ao segundo inquérito por questionário, cujos principais objetivos foram: i) saber que ferramenta os alunos mais gostaram de utilizar e qual consideram de utilização mais acessível; ii) identificar os

principais problemas encontrados pelos alunos; iii) perceber se o recurso a estas ferramentas facilitou a aprendizagem; iv) avaliar se a utilização destas tecnologias levou a uma melhoria do aproveitamento modular; v) perceber se o recurso a tecnologias Web 2.0 aumentou a motivação dos alunos para a disciplina de Inglês.

**Questão 1 – Já conhecia as tecnologias Web 2.0 (*wikis/ Glogster*) que tem utilizado nas aulas de Inglês?**

Respostas	Frequência	Percentagem
Não conhecia	19	56%
Conhecia apenas os <i>wikis</i>	8	24%
Conhecia apenas o <i>Glogster</i>	2	6%
Conhecia os <i>wikis</i> e o <i>Glogster</i>	5	15%
<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>100%</b>

**Tabela 15 – Frequência e percentagem das respostas relativamente ao conhecimento das ferramentas Web 2.0 que tem utilizado nas aulas de Inglês**



**Gráfico 15 – Representação gráfica do número de respostas relativamente ao conhecimento das ferramentas Web 2.0 que tem utilizado nas aulas de Inglês**

**Questão 2 – Foi uma experiência positiva trabalhar com tecnologias Web 2.0?**

Respostas	Frequência	Percentagem
Sim	34	100%
Não	0	0%
<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>100%</b>

**Tabela 16 – Frequência e percentagem das respostas relativamente a se trabalhar com tecnologias Web 2.0 foi uma experiência positiva**



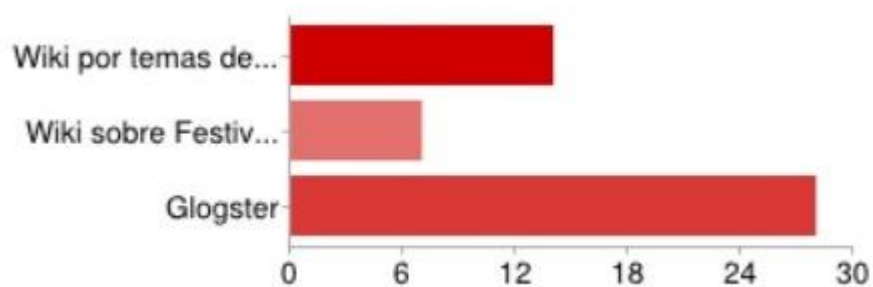
**Gráfico 16 – Representação gráfica do número de respostas relativamente a se trabalhar com tecnologias Web 2.0 foi uma experiência positiva**

**Questão 3 – Qual das ferramentas mais gostou de utilizar?**

Respostas	Frequência	Percentagem
<i>Wiki</i> por temas de produção escrita	14	41%
<i>Wiki</i> sobre Festividades Britânicas e Americanas	7	21%
<i>Glogster</i>	28	82%

**Tabela 17 – Frequência e percentagem das respostas relativamente a qual das ferramentas mais gostou de utilizar<sup>55</sup>**

<sup>55</sup> Os alunos podiam seleccionar mais do que uma opção, pelo que a percentagem excede os 100%.

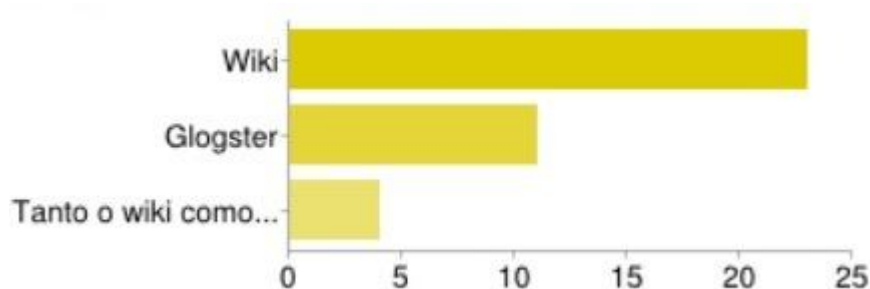


**Gráfico 17 – Representação gráfica do número de respostas relativamente a qual das ferramentas mais gostou de utilizar**

**Questão 4 – Qual das ferramentas considera de utilização mais fácil?**

Respostas	Frequência	Percentagem
<i>Wiki</i>	23	68%
<i>Glogster</i>	11	32%
Tanto o <i>wiki</i> como o <i>Glogster</i> são de difícil utilização	4	12%

**Tabela 18 – Frequência e percentagem das respostas relativamente a qual das ferramentas é mais fácil de utilizar<sup>56</sup>**



**Gráfico 18 – Representação gráfica do número de respostas relativamente a qual das ferramentas é mais fácil de utilizar**

<sup>56</sup> Os alunos podiam seleccionar mais do que uma opção, pelo que a percentagem excede os 100%.

**Questão 5 – Quais foram os principais problemas que enfrentou ao utilizar estas tecnologias?**

Respostas	Frequência	Porcentagem
Má ligação à Internet	7	21%
Não sabia como utilizar a ferramenta	10	29%
É demasiado complexo trabalhar com um <i>wiki</i>	1	3%
É demasiado complexo trabalhar com o <i>Glogster</i>	1	3%
Não conseguia gravar o texto	3	9%
Não conseguia gravar ficheiros vídeo/áudio	7	21%
Não conseguia inserir toda a informação necessária	0	0%
Não tive problemas	13	38%

**Tabela 19 – Frequência e percentagem das respostas relativamente aos problemas detetados ao utilizar estas tecnologias<sup>57</sup>**



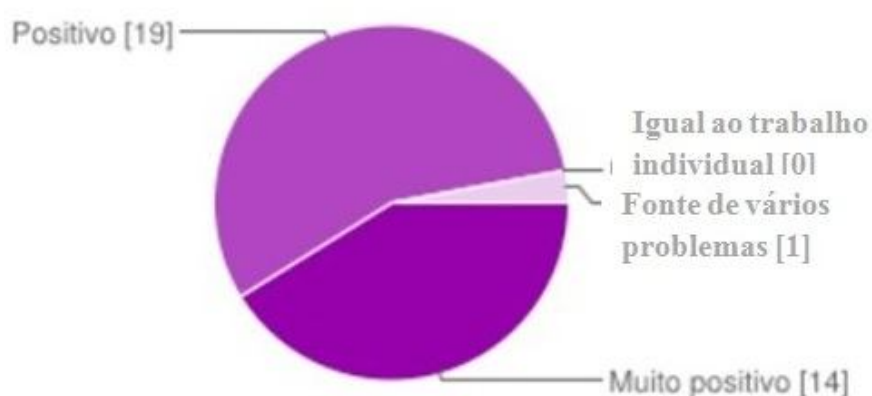
**Gráfico 19 – Representação gráfica do número de respostas relativamente aos problemas detetados ao utilizar estas tecnologias**

<sup>57</sup> Os alunos podiam seleccionar mais do que uma opção, pelo que a percentagem excede os 100%.

**Questão 6 – O trabalho de grupo com o *Glogster* foi:**

Respostas	Frequência	Porcentagem
Muito positivo	14	41%
Positivo	19	56%
Igual ao trabalho individual	0	0%
Fonte de vários problemas	1	3%
<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>100%</b>

**Tabela 20 – Frequência e porcentagem das respostas relativamente à apreciação do trabalho de grupo com o *Glogster***



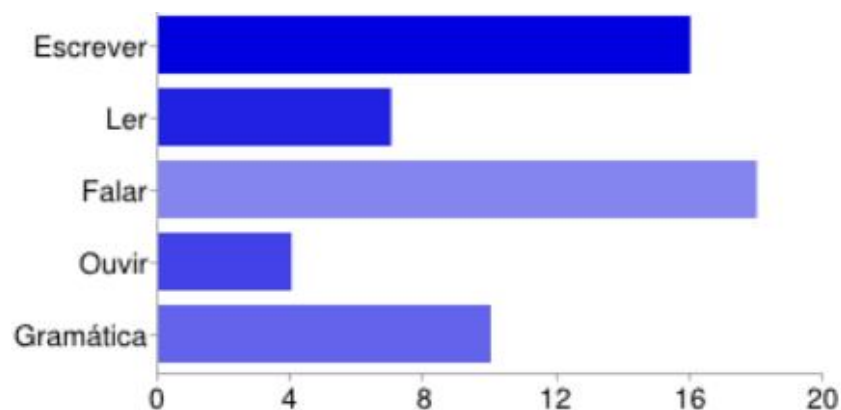
**Gráfico 20 – Representação gráfica do número de respostas relativamente à apreciação do trabalho de grupo com o *Glogster***

**Questão 7 – Que área considera mais difícil na aprendizagem de Inglês?**

Respostas	Frequência	Porcentagem
Escrever	16	47%
Ler	7	21%
Falar	18	53%
Ouvir	4	12%
Gramática	10	29%

**Tabela 21 – Frequência e porcentagem das respostas relativamente à área que considera mais difícil na aprendizagem de Inglês<sup>58</sup>**

<sup>58</sup> Os alunos podiam selecionar mais do que uma opção, pelo que a percentagem excede os 100%.



**Gráfico 21 – Representação gráfica do número de respostas relativamente à área que considera mais difícil na aprendizagem de Inglês**

**Questão 8 – Considera que o recurso a *wikis* (para trabalhar a escrita) e ao *Glogster* (para trabalhar a gramática) facilitou a aprendizagem de Inglês?**

Respostas	Frequência	Percentagem
Sim	34	100%
Não	0	0%
<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>100%</b>

**Tabela 22 – Frequência e percentagem das respostas relativamente a se a utilização de *wikis* e do *Glogster* terá facilitado a aprendizagem de Inglês**

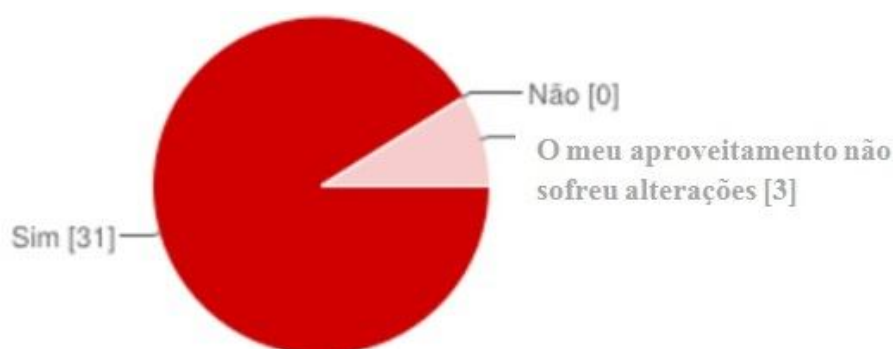


**Gráfico 22 – Representação gráfica do número de respostas relativamente a se a utilização de *wikis* e do *Glogster* terá facilitado a aprendizagem de Inglês**

**Questão 9 – Na sua opinião, a utilização de tecnologias Web 2.0 melhorou o seu aproveitamento em Inglês?**

<b>Respostas</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Sim	31	91%
Não	0	0%
O meu aproveitamento não sofreu alterações	3	9%
<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>100%</b>

**Tabela 23 – Frequência e percentagem das respostas relativamente à ligação entre utilização de tecnologias Web 2.0 e aproveitamento**



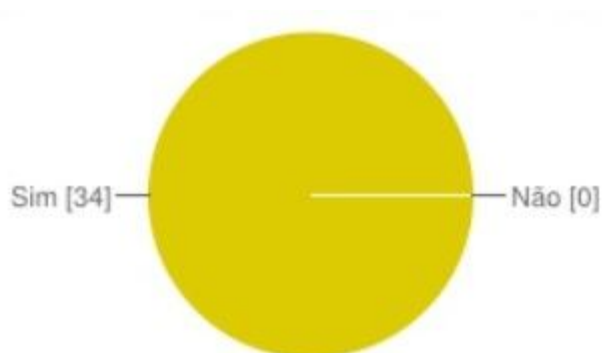
**Gráfico 23 – Representação gráfica do número de respostas relativamente à ligação entre utilização de tecnologias Web 2.0 e aproveitamento**

**Questão 10 – Acha que a sua motivação para a disciplina de Inglês aumentou com o recurso a ferramentas Web 2.0?**

<b>Respostas</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Sim	34	100%
Não	0	0%
<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>100%</b>

**Tabela 24 – Frequência e percentagem das respostas relativamente ao aumento da motivação para a disciplina de Inglês com o recurso a ferramentas Web 2.0**



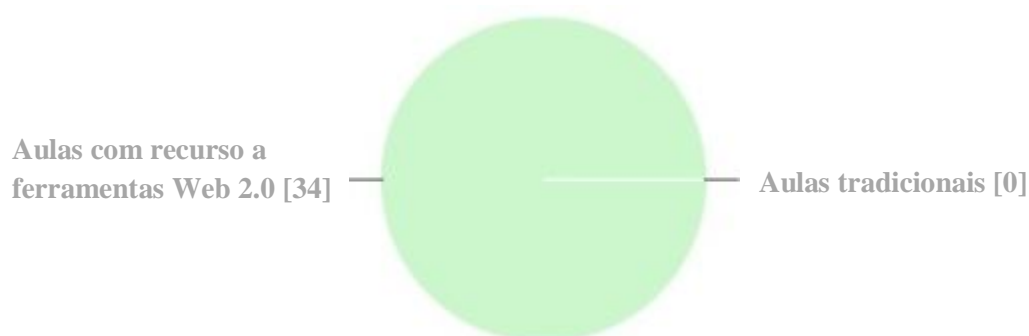


**Gráfico 24 – Representação gráfica do número de respostas relativamente ao aumento da motivação para a disciplina de Inglês com o recurso a ferramentas Web 2.0**

**Questão 11 – Se pudesse escolher, em relação às aulas de Inglês, optaria por:**

<b>Respostas</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Aulas tradicionais com recurso a manual e a fichas de trabalho	0	0%
Aulas com recurso a tecnologias Web 2.0	34	100%
<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>100%</b>

**Tabela 25 – Frequência e percentagem das respostas relativamente a que tipo de aulas de Inglês escolheria**

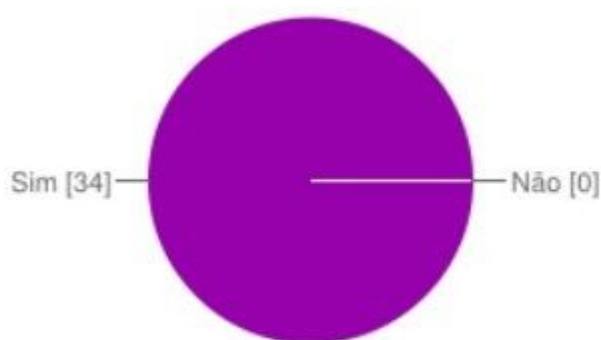


**Gráfico 25 – Representação gráfica do número de respostas relativamente a que tipo de aulas de Inglês escolheria**

**Questão 12 – Considera que aprende melhor quando utiliza o computador?**

<b>Respostas</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Sim	34	100%
Não	0	0%
<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>100%</b>

**Tabela 26 – Frequência e porcentagem das respostas relativamente ao computador como facilitador da aprendizagem**

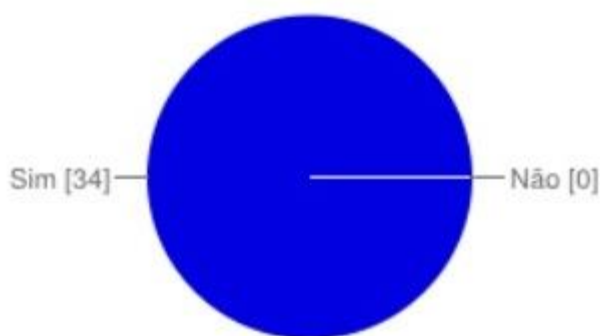


**Gráfico 26 – Representação gráfica do número de respostas relativamente ao computador como facilitador da aprendizagem**

**Questão 13 – Considera que as tecnologias Web 2.0 podem vir a ser úteis no seu futuro?**

<b>Respostas</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Sim	34	100%
Não	0	0%
<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>100%</b>

**Tabela 27 – Frequência e porcentagem das respostas relativamente à utilidade das tecnologias Web 2.0 no futuro**



**Gráfico 27 – Representação gráfica do número de respostas relativamente à utilidade das tecnologias Web 2.0 no futuro**

#### **8.2.4 Conclusões do 2.º Inquérito**

Mais de metade do universo dos alunos alvo do presente questionário não conhecia os *wikis*, nem o *Glogster* (56%), enquanto 24% dos inquiridos já conhecia os *wikis*, 6% conhecia o *Glogster* e apenas 15% dos alunos já conhecia ambas as tecnologias Web 2.0.

Ter-se-á tratado, então, de uma experiência de aprendizagem totalmente nova para um número substancial de alunos, o que não terá afetado a qualidade do trabalho, uma vez que os trinta e quatro alunos afirmaram ter sido uma experiência positiva trabalhar com tecnologias Web 2.0. No que concerne à ferramenta que mais gostaram de utilizar, as opiniões dividem-se, ainda que seja o *Glogster* a reunir uma substancial unanimidade (82%), seguido pelo *wiki* por temas de produção escrita (41%) e pelo *wiki* totalmente colaborativo sobre Festividades Britânicas e Americanas (21%). É importante relacionar esta resposta com a seguinte, pois, quando questionados acerca de qual das ferramentas é mais fácil de utilizar, 68% dos alunos afirma ser o *wiki*, 32% considera ser o *Glogster* e 12% afirma que ambas são de difícil utilização, o que nos leva a concluir que ainda assim os alunos gostaram mais da ferramenta “mais difícil” – algo que está de acordo com o que já anteriormente abordámos, relativamente ao grau de desafio das tarefas propostas aos alunos, que não deverá ser tão baixo que os leve a não investir, nem tão elevado que os leve a desistir ao longo do processo. A criação dos *glogs*, em trabalho de grupo, partindo de trabalho de pesquisa e de organização de informação sobre um item gramatical parece ter reunido o grau de dificuldade correto para este público-alvo.

Os principais problemas que os alunos registaram ao utilizar estas tecnologias deveram-se ao facto de não as conhecerem e consequentemente não as saberem utilizar (29%) e ao facto de não conseguirem gravar os ficheiros vídeo/áudio (21%) ou de terem uma má ligação à Internet (21%) – importa ressaltar que o servidor da Escola está frequentemente sobrecarregado, o que complica determinadas operações online. 9% dos alunos registou problemas ao gravar os textos, enquanto 3% afirmou que trabalhar com um *wiki* ou com o *Glogster* é demasiado complexo. Contudo, é bastante expressivo que 38% dos respondentes tenham afirmado não ter encontrado quaisquer problemas ao utilizar as ferramentas.

Em relação ao trabalho de grupo, 56% dos inquiridos considerou-o positivo, 41% muito positivo e apenas um aluno (3%) o considerou fonte de vários problemas; ressalte-se que nenhum aluno considerou que o trabalho de grupo fosse “igual” ao trabalho individual.

Quando questionados relativamente à área de aprendizagem do Inglês que encerra maiores dificuldades, os alunos dividem-se, sobretudo, entre “falar” (53%) e “escrever” (47%); são ainda 29% os alunos que consideram que a área mais difícil é a “gramática” e 21% os que consideram que a área mais problemática é “ler”; apenas 12% dos alunos elegem “ouvir” como fonte de alguma dificuldade na aprendizagem. Estas respostas permitem-nos concluir que os alunos reconhecem claramente as áreas que exigem mais trabalho e atenção na aprendizagem do Inglês – como já anteriormente abordámos, a escrita, pelo seu grau de complexidade e pelo elevado número de operações mentais simultâneas que exige, é uma delas; a oralidade, sobretudo quando nos movimentámos no universo desconhecido de uma LE, é também obviamente um obstáculo. Foram, sobretudo, estas razões que nos levaram a enveredar pelo trabalho de produção escrita com o *wiki* e pela abordagem de itens gramaticais com recurso a *glogs*, que permitiu trabalhar a pesquisa/seleção de informação, a gramática, a dinâmica de grupo e a oralidade.

Todos os respondentes consideraram que o recurso a *wikis*, para trabalhar a produção escrita, e ao *Glogster*, para trabalhar diferentes itens gramaticais, facilitou a aprendizagem de Inglês (100%) e 91% dos alunos afirmaram que a utilização destas tecnologias Web 2.0 melhorou o seu aproveitamento em Inglês; 3% dos alunos declararam que o seu aproveitamento não sofreu alterações e nenhum aluno sentiu que o seu aproveitamento baixou com o recurso a estas ferramentas.

Os alunos foram unânimes no que concerne à motivação para a disciplina de Inglês, com trinta e quatro respostas afirmativas (100%) em relação ao aumento da sua motivação como consequência do recurso a tecnologias Web 2.0. A unanimidade mantém-se em 100% na opção por aulas de Inglês com recurso a estas ferramentas, em detrimento de aulas

tradicionais, com recurso ao manual e a fichas de trabalho, e em relação ao computador como instrumento facilitador da aprendizagem.

Também 100% dos inquiridos consideraram que as ferramentas Web 2.0 poderão vir a ser úteis no seu futuro.

Em suma, os respondentes evidenciaram, de acordo com o perfil de *nativos digitais* que havíamos já delineado, uma clara preferência pela utilização de meios digitais na consecução das diferentes tarefas e das várias competências de aprendizagem da LE. As ferramentas Web 2.0 utilizadas reforçaram a motivação dos alunos, que de uma forma mais assertiva tentaram ultrapassar as suas limitações nos vários domínios da língua inglesa, porque se sentiam mais confiantes ao utilizar recursos mais próximos da sua mundividência e que estavam certos de conseguir dominar. Como consequência, os alunos investiram muito mais trabalho na disciplina, nos vários momentos de preparação e consecução das tarefas, porque acreditavam que iriam ser capazes de apresentar um trabalho original e de qualidade. Isto gerou também consequências a nível do aproveitamento modular dos alunos que, de uma forma geral, melhorou, tendo todos os alunos concluído o respetivo módulo no primeiro momento de avaliação.

As suas respostas a este segundo inquérito refletem, em grande medida, o entusiasmo e o brio demonstrados na apresentação dos *glogs* e a preocupação com a correção dos trabalhos escritos nos *wikis*, pois estavam acessíveis à comunidade educativa alargada, o que aumentava exponencialmente a responsabilidade dos alunos perante o trabalho que apresentavam.

Acreditamos que é incontornável considerar que o recurso a tecnologias Web 2.0 na aprendizagem do Inglês é muito positivo – em termos do aumento da motivação dos alunos para as tarefas e para o desenvolvimento das diferentes competências, bem como em termos do aumento da responsabilidade, da criação de boas dinâmicas de trabalho em grupo e, consequentemente, em termos de uma melhoria do aproveitamento individual e global.

## **CAPÍTULO 9 – A avaliação complementada por ferramentas Web 2.0**

Muitos têm sido os desenvolvimentos no que concerne a investigação no domínio da avaliação, nas últimas décadas, contribuindo para um enriquecimento considerável em termos da definição do seu objeto, funções, metodologia e aplicações. Para tal enriquecimento foram decisivos os contributos de estudos curriculares, mas também de áreas como a Psicologia Cognitiva, a Sociologia (nas suas dimensões etnográfica e ecológica) ou o desenvolvimento de programas de intervenção social. (Rosales, 1990:30)

Lieury e Fenouillet salientam que “ (...) é necessário atribuir novas atitudes, mais informativas do que avaliativas, tanto aos alunos quanto aos professores para que os resultados negativos sejam utilizados mais como informações para uma melhor aprendizagem do que como uma sanção e um ataque da competência reconhecida. Saber que o insucesso é adquirido, e não devido ao destino ou à hereditariedade, abre a porta para uma reaprendizagem do sucesso.” (1997:103)

Para além disso, é fundamental considerarmos a teoria de Vygotsky, segundo a qual, os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizagem, ou seja o processo de desenvolvimento é mais lento, donde resultam o que autor designa por “zonas de desenvolvimento proximal”. Ainda que o desenvolvimento cognitivo do aluno esteja diretamente relacionado com a aprendizagem, desenvolvimento e aprendizagem nunca são realizados em igual medida ou em paralelo. Isto contraria a visão tradicional de que quando um aluno assimila, por exemplo, o significado de uma palavra, os seus processos de desenvolvimento estão praticamente completos; pelo contrário, nessa fase, eles ainda mal começaram. Desta forma, entende-se que os processos de aprendizagem são, posteriormente, convertidos em processos de desenvolvimento interno. (1984:118-119)

A aprendizagem é, portanto, um processo extremamente complexo, que combina processos de carácter intelectual e processos de carácter atitudinal e socioafetivo, pelo que, como afirma Rosales, “Dentro del mismo terreno intelectual se trata de proyectar la evaluación más sobre las habilidades, las técnicas, las estrategias de conocimiento, que sobre el dominio de la información.” (1990:31-32) Como o mesmo autor sublinha, o objeto da avaliação não pode limitar-se aos componentes mais imediatos do processo de ensino-aprendizagem (alunos, professores, recursos didáticos), uma vez que é necessário considerar que todos eles estão em permanente interação, evoluindo de forma dinâmica a todo o momento.

No que diz respeito às funções da avaliação, podem de forma geral considerar-se três tipos: i) recolha de informação sobre componentes e atividades do ensino; ii) interpretação desta informação à luz de uma determinada teoria ou esquema conceitual; iii) tomada de decisões relativamente ao aperfeiçoamento do sistema, no seu conjunto e nos seus diversos componentes. (*ibidem*)

A avaliação desempenha, assim, três grandes tipos de funções – diagnóstica, formativa e sumativa – funções estas correlacionadas com as funções de carácter mais geral da avaliação – informativa e elaboração de juízos de valor. A função diagnóstica pode considerar-se, de alguma forma, integrada na formativa, e prende-se com a determinação da situação inicial para poder ser desencadeado determinado processo didático e serem tomadas decisões quanto à sua planificação; é também fundamental na perceção das causas de problemas detetados no processo de ensino-aprendizagem e na elaboração das respetivas estratégias de superação das dificuldades encontradas. A função formativa projeta-se, sobretudo, nos resultados e não no processo didático, servindo para determinar como o processo de ensino-aprendizagem está a decorrer e desta forma serem ponderadas formas de o aperfeiçoar, tendo, assim, um carácter proativo (constitui um apoio para futuras melhorias). A função de avaliação sumativa é talvez a mais utilizada, ocorrendo no final de um determinado processo didático, permite constatar resultados e tomar decisões no sentido de certificar, de promover ou repetir, de seleccionar, tendo um carácter eminentemente retroativo (reflete sobre dados do passado). (Rosales, 1990:34)

Ainda nesta linha, atente-se no que é postulado pelo Decreto-Lei N.º 74/2004 de 26 de março, no seu Artigo 11.º, relativamente às modalidades de que se deve revestir a avaliação:

2 — A avaliação formativa é contínua e sistemática e tem função diagnóstica, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista ao ajustamento de processos e estratégias.

3 — A avaliação sumativa consiste na formulação de um juízo globalizante, tem como objectivos a classificação e a certificação e inclui:

- a) A avaliação sumativa interna, da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola;
- b) A avaliação sumativa externa, da responsabilidade dos competentes serviços centrais do Ministério da Educação, concretizada na realização de exames finais nacionais.

No mesmo Decreto-Lei N.º 74/2004 de 26 de março, no Artigo 12.º são fixados os efeitos destas modalidades de avaliação:

1 — A avaliação formativa determina a adopção de medidas de diferenciação pedagógica adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver.

2 — A avaliação sumativa conduz à tomada de decisão, no âmbito da classificação e da aprovação em cada disciplina, área não disciplinar e módulos, quanto à progressão nas disciplinas não terminais, à transição para o ano de escolaridade subsequente, à conclusão do nível secundário de educação e à admissão de matrícula.

Por último, parece-nos extremamente pertinente sublinhar a visão da avaliação como partilha de responsabilidades, tanto no que diz respeito à elaboração e seleção de critérios, como no que concerne aos procedimentos e à adoção de medidas de aperfeiçoamento posteriores, naquilo que poderá ser designado como uma *negociação democrática*. (Rosales, 1990:66-67)

Sendo o nosso contexto educativo pautado por cursos profissionais, cujas principais características já delineámos anteriormente, importa lembrar as orientações programáticas no que diz respeito à avaliação do roteiro modular da área de formação de Inglês.

De acordo com o Programa da Disciplina de Inglês para os Cursos Profissionais de Nível Secundário, o professor deverá analisar as propostas metodológicas existentes e avaliar a sua aplicabilidade ao contexto pedagógico real, contemplando as características do público-alvo, os recursos disponíveis na escola e o nível geral de preparação dos alunos, implementando, sempre que possível, metodologias ativas, centradas essencialmente no aluno. (2004/2005:6-7) Segundo o Programa:

É indispensável o recurso a práticas de ensino diferenciadas que respondam às diferenças de motivações, interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem, existentes em cada turma. Formas diversificadas de organização do trabalho (individual, pares, grupo, ou turma) serão factores importantes neste processo.

Pretende-se, assim, que o professor desenvolva um trabalho fundamentado em opções metodológicas reflectidas, resultantes da observação dos contextos específicos em que desenvolve a sua actividade, atendendo simultaneamente ao carácter profissionalizante destes cursos. É importante ter sempre presente a necessidade de gerir, de forma articulada, as várias componentes programáticas, diversificando estratégias e actividades por forma a conduzir o aluno a patamares de proficiência cada vez mais elevados não só em termos de competências comunicativas mas valorizando também as competências de aprendizagem.

A opção por metodologias orientadas para a acção implica uma avaliação contínua, formativa e sistemática, mediante a qual os professores deverão recorrer a múltiplos



processos de observação e recolha de informação, entre os quais se poderão considerar diários de aprendizagem, entrevistas, questionários e portefólios, para além dos testes. Torna-se, assim, fundamental monitorizar a qualidade da participação, do trabalho realizado e o progresso dos alunos no desempenho das diferentes actividades, de entre as quais se destacam trabalhos de projecto, estudos de caso, actividades de simulação, debates, *roleplays*, entre muitas outras. (*ibidem*)

A avaliação é, assim, apresentada com um forte pendor formativo e diagnóstico, centrada em processos de autorregulação, que permitam aos alunos potenciarem as suas capacidades através da utilização de uma panóplia de instrumentos e, em vários momentos, refletirem sobre o trabalho que estão a realizar de forma a aperfeiçoá-lo, corresponsabilizando-se pelo seu sucesso ou dificuldades. A avaliação sumativa tem lugar no término de um segmento de ensino-aprendizagem, explicitando, em termos qualitativos e quantitativos, o progresso do aluno ou o seu nível de consecução dos objetivos. (*ibidem*)

Desta forma, decidimos proceder a uma avaliação integrada de todas as tarefas realizadas pelos alunos, quer no *wiki* da turma, quer no trabalho de grupo sobre um item gramatical com o suporte do *Glogster*. Privilegiámos, sobretudo, uma avaliação de cariz formativo, desencadeando ao longo do processo momentos de autorregulação e de autorreflexão, que permitiram, tanto aos alunos, como à docente, perceber que aspetos deviam ser revistos e melhorados e que aspetos estavam a ser perfeitamente operacionais, devendo por isso ser reforçados. Ao disponibilizar cada um dos trabalhos online, os alunos preenchiam uma pequena ficha de autoavaliação, refletindo sobre questões como: i) grau de dificuldade da tarefa; ii) nível de empenho demonstrado; iii) cooperação com os colegas; iv) qualidade do trabalho realizado; v) classificação que se autoatribuíam. Relativamente ao *Glogster*, e como se tratava de um trabalho de grupo, os alunos elaboraram um breve diário de bordo, em que refletiam sobre: i) o seu contributo para o trabalho; ii) apoio prestado aos outros colegas; iii) principais obstáculos que tiveram de ultrapassar; iv) relevância das aprendizagens realizadas.

No que diz respeito ao trabalho realizado pela docente, neste domínio, tentou sempre ter presente que a classificação final de cada um dos trabalhos e do respetivo módulo não era o elemento-chave do processo, colocando assim a tónica nas competências adquiridas, no esforço demonstrado e reduzindo a ansiedade gerada pelos tradicionais momentos de avaliação formal. Como sublinha Dörnyei: “For motivational psychologists ‘grade’ is definitely a ‘four-letter-word’. Grades are seen as the ultimate ‘baddies’, representing everything that is wrong with contemporary education, with its emphasis on the product,

rather than on the process, and with its preoccupation with comparing, rank ordering and pigeon-holing students rather than accepting them on their individual merits.” (2001:31) Contudo, não há como evitar a quantificação da avaliação. Como o mesmo autor refere: “After all, at least for the foreseeable future, grades are likely to remain a fact of life. Parents expect them, education authorities require them, (...) and, in general, society uses them to distribute its job resources and career paths among the multiple applicants.” (*idem*:132)

Neste sentido, tentámos sempre orientar-nos por estratégias que permitissem utilizar as “notas” de uma forma motivadora, reduzindo ao máximo o seu impacto subjetivo e gerador de ansiedade e desigualdade. Demos a conhecer, logo no início do processo, de forma totalmente transparente, o peso relativo de cada uma das tarefas de produção escrita e de abordagem dos itens gramaticais na avaliação modular final. Criámos mecanismos em que o próprio aluno e os seus pares manifestaram o seu ponto de vista em relação ao processo e ao trabalho final realizado. Monitorizámos os diferentes momentos do processo, não só corrigindo e dando sugestões de caminhos a seguir, mas também levando os alunos a refletir sobre sugestões e observações feitas pelos colegas. Potencializámos o gosto e a apetência dos alunos pelas ferramentas digitais e explorámos, o mais possível, o cariz colaborativo destas ferramentas, uma vez que os alunos podiam, a todo o momento, visualizar o trabalho dos seus pares, comentá-lo, sugerir melhorias, e inspirar-se para o seu próprio percurso formativo, na linha do que é defendido por Hepplestone:

Although not a focus of the original literature review, it was apparent that one of the most published uses of technology to provide students with formative feedback (or e-feedback) is through computer-based testing, quizzes or assessment using multiple-choice or similar objective question types (...)

The purpose is to promote independent learning and enable students to monitor their progress and development by undertaking assessment tasks at a time and place of their choosing. (...)

Peer-assessment and peer-feedback activities are increasingly making use of technology. It is claimed that by providing feedback on their peers’ work (often anonymously), students are better equipped to engage with published assessment criteria and often make greater improvements on their own work as a result of giving feedback than from the feedback they receive themselves from their peers. (2011:122-123)

Em termos do peso relativo assumido por cada uma das tarefas na classificação modular final, foi também realizada uma *negociação democrática* com os alunos, no sentido de os tornar parte integrante de todo o processo e, consequentemente, mais motivados e

preocupados com um caminho formativo que foi escolha sua. Desde o início, os alunos mostraram-se extremamente interessados e motivados, mais do que para escrever e estudar gramática em Inglês, para explorar as ferramentas Web 2.0 propostas, para as descobrir e tentar inovar. Mas obviamente que isso não poderia ser feito sem ter o trabalho de produção escrita para carregar online, nem sem o trabalho de pesquisa, seleção de informação e preparação do item gramatical a apresentar, sob a forma de um *poster* multimédia interativo. Por esta razão, aquela que era a motivação inicial para a Web e as ferramentas digitais acabou por exercer um efeito de osmose sobre os conteúdos e as competências que os alunos, quase sem se aperceberem, tiveram de trabalhar na área de formação de Inglês, com resultados que os próprios alunos consideraram melhores do que aqueles que haviam obtido anteriormente, quando se submetiam a um exame escrito, mesmo que coadjuvado por um trabalho escrito ou uma apresentação oral no decurso do módulo. Mesmo em relação aos portefólios, que já anteriormente havíamos implementado, os alunos consideraram que a utilização destas ferramentas Web 2.0, e a consequente segmentação das diferentes tarefas que tinham que realizar, a par da reflexão sobre o que estavam a fazer e sobre o que os colegas estavam a fazer também, foi mais motivadora e os levou a investir mais na disciplina.

Em guisa de conclusão, podemos constatar que a utilização de tecnologias Web 2.0 se assume como um importante complemento de um processo de avaliação que se entenda predominantemente formativo e cujo principal propósito seja o de *aprender a aprender*, privilegiando: i) o conhecimento do lugar onde os alunos estão na sua aprendizagem; ii) o *feedback* contínuo; iii) a interação *professor-alunos*, mas sobretudo *alunos-alunos*, no sentido de reorientar para melhorar ou apoiar; iv) as necessidades dos alunos; v) tarefas orientadas para a descoberta e para a inovação; vi) alunos proativos; vii) diversos métodos de ensino (trabalho individual, trabalho de grupo, pesquisa/seleção de informação, partilha de informação...); viii) ênfase no processo, e não apenas no produto final.

## CONCLUSÕES

A educação leva-nos incontornavelmente a uma mudança no significado da experiência. Cada um de nós valoriza significativamente as suas experiências de acordo com a estrutura cognitiva que possui, pelo que toda e qualquer aprendizagem é um processo idiossincrático. Por esta razão, o que é um conteúdo significativo para um aluno, pode não o ser para outro. Como tal, e à semelhança do que fizeram os educadores ao longo dos tempos, é fundamental conhecer as áreas de interesse dos alunos, o que realmente os move e poderá funcionar como instrumento de motivação intrínseca. Foi, sobretudo, este o fio condutor que nos orientou ao longo desta dissertação e nos fez refletir de forma mais aprofundada sobre a utilidade e as potencialidades de tecnologias Web 2.0 no ensino do Inglês.

Como sublinha Pavel Zgaga: “o ensino mudou”. À literacia e numeracia como competências básicas para todos, juntaram-se as competências sociais, culturais, cívicas e, claro, as digitais. (2008:29-31) Para além disso, “aprender a aprender” é consensualmente entendida como outra das competências-chave.

A força e a importância da cibercultura nas novas gerações despoletaram a necessidade de encontrar respostas pedagógicas e didáticas adequadas não só à nova realidade do ensino, já não centrado na escola nem no professor, mas também às necessidades de formação dos indivíduos, numa sociedade em profunda transformação, motivando tomadas de decisão que são, simultaneamente, pedagógicas e estratégicas.

Na linha do que defendem Flores, Peres e Escola: “(...) o uso das TIC (...) relativamente ao aluno melhora a motivação, a concentração, a compreensão, a participação, a organização, a criatividade, a eficiência e o entusiasmo, pois as aulas são mais atractivas, dinâmicas e divertidas.” (2009:5772) Ressalvamos, contudo, que o simples facto de ter computadores na sala de aula não representa inovação, nem tão pouco uma solução milagrosa para as dificuldades de aprendizagem. Importa ao professor saber como os explorar, como evitar novos problemas decorrentes da utilização de tecnologias e guiar o aluno através de novas formas de aprender a aprender, aprender a ser e aprender a fazer. No caso do panorama português, o PTE teve um papel que deve ser sublinhado, pois marcou a entrada dos recursos físicos e dos recursos humanos numa nova era digital em contexto escolar.

A partir daqui, uma pedagogia da transmissão, centrada no professor, deixou de fazer sentido para as novas gerações que crescem rodeadas por elementos multimédia. A chave reside agora no saber aprender, na seleção da informação realmente pertinente, pois só assim

os jovens ciber-cidadãos poderão movimentar-se de forma verdadeiramente democrática na Internet, orientados não só numa perspetiva académica, mas também numa perspetiva de integração no mundo profissional e de aprendizagem permanente ao longo da vida.

À medida que desenvolvemos a presente dissertação, fortalecemos a nossa convicção de que o recurso ao computador e à Internet é fundamental, atualmente, para uma aprendizagem verdadeiramente centrada no aluno, direcionada para o desenvolvimento de competências de autonomia, adaptabilidade, espírito crítico e criatividade, a par das necessárias *skills* linguísticas, no nosso caso particular, no domínio da LE.

Como salienta Jacques Delors, numa das citações que escolhemos como mote da nossa dissertação, muito se pede hoje aos professores, sendo talvez o mais importante, com os novos meios de informação e de conhecimento, que expliquem aos alunos que informação e conhecimento não são necessariamente sinónimos. Há que somar-lhes esforço, atenção, rigor e vontade. (Delors, 1996:25) Por isso mesmo, também defendemos, na linha do que é atribuído a Thomas Edison, que talvez o mais importante método de educar passe por levar os alunos a experimentar, a fazer por eles próprios.

Neste enquadramento, impõe-se atribuir um lugar de destaque à motivação dos alunos no decurso do processo de ensino-aprendizagem, e mais ainda quando o nosso contexto educativo é o de uma LE, em que os alunos se movimentam num universo linguístico e cultural diferente do seu, mas cuja dimensão formativa é fundamental – com a aprendizagem de uma língua diferente da sua, o aluno é exposto à experiência da diferença, que mais facilmente respeitará, entrando em contacto com novas formas de categorizar a realidade, de regular a interação social e de se exprimir. (Martín Peris, 2008:47)

Por ser o nosso contexto educativo, mas também por julgarmos serem algo escassas as reflexões existentes, detivemo-nos na especificidade dos roteiros modulares dos cursos profissionais do ensino secundário e consideramos ter deixado claro o quão determinante é o papel do professor e da Didática da Língua Estrangeira neste contexto.

Prestámos também uma especial atenção à motivação para a escrita, competência que, pela sua complexidade e por exigir um treino intensivo e progressivo, nos deve levar, enquanto educadores, a uma valorização do processo e não apenas do produto final. Relativamente a esta questão, podemos concluir que a simples disponibilização dos textos online pelos alunos foi suficiente para lhes conferir uma existência real e para construir uma “verdadeira” situação de comunicação. Saiu reforçada a responsabilidade e a motivação dos discentes (muitos deles renitentes em escrever em Inglês até então) e foram reduzidos os níveis de stress associados aos tradicionais momentos formais de avaliação.

Sem qualquer ambição de generalizar os resultados do nosso estudo, parece-nos ser possível concluir que uma boa forma de aproximar os alunos da escola passa pelo recurso a ferramentas digitais, que exigem também novas competências e conhecimentos aos professores, mas que serão, com certeza, muito mais adequadas para preparar os alunos para a sociedade da informação e do conhecimento, até porque, como sublinha Kohonen: “(...) learners will find school motivating to the extent it satisfies their needs. Satisfying work gives them feelings of belonging, sharing, power, importance and freedom regarding what to do, and it is also fun. If they feel no sense of belonging to their school and no sense of commitment, caring and concern, they lose their interest in learning.” (1992:18)

Depois de muito ponderarmos sobre que tecnologias da Web 2.0 integrar no nosso estudo, optámos pelos *wikis* e pelo *Glogster*, no que agora estamos certos de ter sido uma boa escolha. Os dois inquéritos por questionário que levámos a cabo junto dos discentes dos cursos profissionais demonstraram uma profunda convergência entre o perfil dos nossos alunos e o de verdadeiros nativos digitais. Para além disso, confirmámos que os alunos, de modo praticamente unânime, preferem trabalhar com ferramentas digitais, que estão na origem de níveis de motivação mais elevados, que acarretam um maior empenho nas tarefas e consequências positivas em termos do aproveitamento modular.

As limitações que registámos ao implementar estas ferramentas foram, essencialmente, de ordem logística (nem sempre estão disponíveis os meios de hardware necessários em todas as aulas e em todos os horários) e de ordem atitudinal (pois há, efetivamente turmas cujo perfil compromete a necessária dinâmica destas aulas, por exemplo, devido a problemas de ordem disciplinar). No que concerne à avaliação complementada por estas tecnologias, a adaptação que realizámos com os *wikis* supriu as dificuldades encontradas; em relação ao trabalho de grupo com o *Glogster*, o “diário de bordo” enviado por cada aluno permitiu esclarecer eventuais dúvidas do trabalho realizado por cada elemento do grupo. Com base nos inquéritos realizados, podemos também concluir que os alunos conseguiram superar as dificuldades de ordem técnica e utilizar as ferramentas em quase toda a sua extensão; consideraram o *Glogster* de mais difícil utilização, mas ainda assim preferem-no relativamente aos *wikis* – algo que vem provar que os alunos correspondem positivamente aos desafios, se estes forem colocados numa proporção equilibrada. No campo das limitações observadas, uma última nota para a formatação dos *wikis*, em termos do tipo/tamanho das fontes e do carregamento de imagens, que, por vezes, se revela algo complexo e *time-consuming*.

No que se prende com os resultados obtidos no nosso estudo de caso, gostaríamos de salientar, uma vez mais, que não são generalizáveis e, por consequência, não são representativos dos cursos profissionais na escola portuguesa, mas de dois cursos profissionais numa escola portuguesa, algo que torna evidente que este estudo está longe de se ter esgotado ou concluído, lançando apenas pistas e apontando caminhos a percorrer.

Detivemo-nos também, ainda que de forma breve, na questão da avaliação que acreditamos poder ser exequível e até melhorada com o recurso a tecnologias Web 2.0, que permitem contemplar simultaneamente processos de carácter cognitivo, atitudinal e socioafetivo, privilegiando princípios de partilha de responsabilidade com os alunos, negociação democrática, possibilitando uma permanente autorregulação.

Damos por terminada esta reflexão, reafirmando aquela que foi a nossa premissa inicial, isto é, a Internet e a Web mudaram, a sociedade mudou e a escola, inevitavelmente, tem toda a vantagem em acompanhar o movimento da cibercultura – ao professor e ao aluno cabem novos papéis, que só serão verdadeiramente explorados se as estratégias didáticas e pedagógicas forem também repensadas, com maior dinamismo e abertura, tendo sempre presente o que é afirmado por Rosa Bizarro:

(...) aprender e ensinar uma Língua Estrangeira, numa Escola dos nossos dias (independentemente do nível de ensino a que pertença), obriga a que se pense no que se ensina e/ou aprende e nas finalidades desse ensinar e desse aprender. Para tal, há que olhar em diversas direcções, atender a vários indicadores, colocando em lugar de destaque os Sujeitos do ensino e da aprendizagem, o Tempo da sua consecução e o seu Contexto, para que se torne viável a compreensão *do que* se ensina e aprende e do para que se ensina e aprende uma LE. (2008:82)

Certo é que, no caso concreto das tecnologias Web 2.0, um número muito elevado das que encontramos disponíveis online, em beta perpétuo, podem ser usadas como um importante apoio e/ ou complemento do processo de ensino-aprendizagem do Inglês – não fosse esta a língua por excelência da rede, que com o recurso às TIC facilmente proporciona “deslocações aos ambientes de origem.” (Afonso, 2010:22)

Mas o verdadeiramente essencial em todo este processo de acompanhamento das novas gerações, imersas na cibercultura e num universo multi e hipermédia, na nossa ótica, enquanto professores, continua e continuará a ser nunca perder a curiosidade, a fantasia, a vontade de ir mais além e de descobrir novos caminhos, que nos permitam a adaptação a qualquer novo contexto de um mundo em rápida transformação.

## BIBLIOWEBGRAFIA

### Textos de Enquadramento Teórico

ABREU, Belinha (2011). “Literacia dos Media, Redes Sociais e Ambiente Web 2.0” in *Livro de Actas do 1.º Congresso Nacional Literacia, Media e Cidadania* – 25-26 março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.

Disponível em <http://www.lasics.uminho.pt/OJS/index.php/lmc/article/view/486/509>, acedido a 27/01/2012.

AFONSO, Clarisse Costa (2010). *Didáctica de Línguas Estrangeiras*. Editorial Pedagogo.

AFONSO, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.

AGUIRRE, Joaquín Romero (2002). “Ciencia, Humanismo, Humanidades y Tecnología”, *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*.

Disponível em <http://www.ucm.es/info/especulo/numero19/humanism.html>, acedido a 22/10/2011.

ALARCÃO, Isabel (2010). “A Constituição da Área Disciplinar de Didáctica das Línguas em Portugal”, in *Lingvarum Arena*, Vol. 1 - N.º 1, 61-79.

ALTENFELDER, A. H. *et alii* (2011). *Fundamentos para a prática pedagógica na cultura digital*, Iniciativa do CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.

Disponível em

[http://issuu.com/cenpec/docs/ensinar\\_e\\_aprender\\_fasciculo1?mode=window&backgroundCol or=%23222222](http://issuu.com/cenpec/docs/ensinar_e_aprender_fasciculo1?mode=window&backgroundColor=%23222222), acedido a 14/11/2011.

ALVES, M. E. (2011). *Estágios pedagógicos na FLUP: as representações prévias de professores de Francês em formação inicial*. Dissertação de Mestrado em Didática das Línguas Materna ou Estrangeiras e Supervisão Pedagógica em Línguas apresentada à FLUP.



AMARAL, Inês (2010). “A emergência dos weblogs enquanto novos actores sociais”, *Prisma.com - Revista de Ciências da Informação e da Comunicação do CETAC*, edição n.º 11, julho.

ARNOLD, J. & FONSECA, C. (2004). “Multiple Intelligence Theory and Foreign Language Learning: A Brain-based Perspective”, in *International Journal of English Studies*, Murcia, University of Murcia, Vol. 4(1), 119-136.

Disponível em <http://www.um.es/ijes/vol4n1/06-JArnold&MCFonseca.pdf>, acedido a 14/12/2011.

BAPTISTA, Isabel (2011). “Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente”, in *Cadernos do CCAP – 3*, Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

BARBEIRO, Luís. “Profundidade do processo de escrita”, conferência proferida na ESEL em 15 de março de 2000.

Disponível em <http://www.esecs.ipleiria.pt/files/f1018.1.pdf>, acedido a 01/11/2011.

BELL, Judith (2008). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*, 4.<sup>a</sup> edição. Lisboa: Gradiva Publicações.

BESSA, Nuno & FONTAINE, Anne Marie (2002). *Cooperar para aprender: uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Asa.

BIZARRO, Rosa (2003). *Autonomia e aprendizagem em francês língua estrangeira. Contributos para a educação no século XXI*, Porto, Tese de Doutoramento apresentada à FLUP.

BIZARRO, Rosa (org.) (2008). *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que Perspectivas?* Porto: Areal Editores.

BIZARRO, Rosa (2008). “O ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira: do objecto aos objectivos”, in BIZARRO, R. (org.) (2008). *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que Perspectivas?* Porto: Areal Editores.

BIZARRO, Rosa & MOREIRA, Maria A. (org.) (2010). *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*. Mangualde: Edições Pedago.

BLUNDELL, J., HIGGENS, J. & MIDDLEMISS, N. (1982). *Function in English*, Oxford: Oxford University Press.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

BONK, C. J. & GRAHAM, C. R. (Ed.) (2006). *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.

BRENNAN, Karen (2011). *Scratch Curriculum Guide Draft – Creative Computing*, MIT.

Disponível em

[http://scratched.media.mit.edu/sites/default/files/CurriculumGuide\\_v20110923.doc](http://scratched.media.mit.edu/sites/default/files/CurriculumGuide_v20110923.doc), acedido a 25/10/2011, versão portuguesa disponível em [http://eduscratch.dgidec.min-edu.pt/index.php?option=com\\_content&view=article&id=206%3Acomputacao-criativa-traducao-para-lingua-portuguesa-do-scratch-curriculum-guide-draft-creative-computing-mit&catid=1%3Arecursos&Itemid=32](http://eduscratch.dgidec.min-edu.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=206%3Acomputacao-criativa-traducao-para-lingua-portuguesa-do-scratch-curriculum-guide-draft-creative-computing-mit&catid=1%3Arecursos&Itemid=32), acedido a 25/11/2011.

CAMACHO COSTA, M. H. (2006). *O francês do turismo no ensino profissional: da escola à empresa*. Dissertação de Mestrado em Didática de Línguas apresentada à Universidade de Aveiro.

Disponível em <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2007001246>, acedido a 17/04/2012.

CAMACHO COSTA, M. H. (2010). “O Ensino Profissional: um desafio para os professores” in *Medi@ções* – Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, Vol. 1 – N.º 2 – 2010, 46-59.

Disponível em

[http://mediacoes.es.eip.pt/index.php/mediacoesonline/article/viewFile/35/pdf\\_9](http://mediacoes.es.eip.pt/index.php/mediacoesonline/article/viewFile/35/pdf_9), acedido a 17/04/2012.

CARVALHO, Ana Amélia (org.) (2008). *Manual de Ferramentas da Web 2.0 para Professores*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em [http://www.crie.minedu.pt/publico/web20/manual\\_web20-professores.pdf](http://www.crie.minedu.pt/publico/web20/manual_web20-professores.pdf), acedido a 23/10/2011.

CARVALHO, Ana Amélia, MOURA, Adelina & CRUZ, Sónia (2006). “Blogue: uma ferramenta com potencialidades pedagógicas em diferentes níveis de ensino”, in *Actas do VII*

*Colóquio sobre Questões Curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro) – Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares*. CIEd, pp. 635-652.

Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5915/1/3018.pdf>, acedido a 02/10/2011.

CASTELLS, Manuel (2001). “Internet y la Sociedad Red”, in Revista *La Factoría*.

Disponível em <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/106.pdf>, acedido a 22/10/2011.

CHISS, Jean-Louis (direction) (1987). *Apprendre/ enseigner à produire des texts écrits: actes du 3<sup>e</sup> Colloque International de Didactique du Français*. Paris: Éditions Universitaires.

Commission of The European Communities (2000). *Designing Tomorrow's Education Promoting Innovation with New Technologies*. Report from the Commission to the Council and the European Parliament, Brussels.

Disponível em <http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/rapen.pdf>, acedido a 26/10/2011.

Conselho de Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições Asa.

CORREIA, E. (2003). *Inglês para fins específicos no currículo dos cursos tecnológicos do ensino secundário*. Dissertação de Mestrado em Educação – área de Especialização em Desenvolvimento Curricular, apresentada à Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.

Disponível em

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3239/1/Tese%20de%20Mestrado%20Elsa%20Correia.pdf>, acedido a 17/04/2012.

CORTESÃO, Luiza (1993). *Avaliação formativa: que desafios?* Porto: Edições Asa.

COTTON, B. & OLIVER, R. (1993). *Understanding Hypermedia*. London: Phaidon Press Limited.

COUTINHO, Clara Pereira (2008). “Tecnologias Web 2.0 na Escola Portuguesa: Estudos e Investigações”, in *Paidéia*, Vol. I, N.º 2.

Disponível em

[http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=viewFile&path\[\]=42&path\[\]=29](http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=viewFile&path[]=42&path[]=29), acedido a 12/11/2011.

COUTINHO, Clara Pereira & ALVES, Manuela (2010). “Educação e sociedade da aprendizagem: um olhar sobre o potencial educativo da internet”, in *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. Vol. 3, N.º 4, 206-225.

COUTINHO, Clara Pereira & BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista (2007). “Blog e Wiki: Os Futuros Professores e as Ferramentas da Web 2.0”, pp. 199-204.

Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7358/1/Com%20SIIE.pdf>, acedido a 05/10/2011.

CHRISTISON, M. (1998). “Applying multiple intelligences theory in preservice and inservice TEFL education programs”. *English Language Teaching Forum*, Vol. 36, N.º2 (April-June), 2-13.

Disponível em <http://eca.state.gov/forum/vols/vol36/no2/p2.htm>, acedido a 13/12/2011.

DALE, Edgar (1946). *Audio-visual methods in teaching*. New York: The Dryden Press Inc. Publishers.

DELORS, Jacques (1996). “Educação – um tesouro a descobrir”, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Porto: Edições Asa.

DIAS, P. (2008). “Da e-moderação à mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem”. *Educação, Formação e Tecnologias*. Vol. I, pp. 4-10.

Disponível em

[http://cie.fc.ul.pt/seminarioscie/Conferencia\\_emoderacao/paulo\\_dias\\_2008.pdf](http://cie.fc.ul.pt/seminarioscie/Conferencia_emoderacao/paulo_dias_2008.pdf), acedido em 19/10/2011.

DILLENBOURG, P. *et alii* (1996). *The evolution of research on collaborative learning*, in E. Spada & P. Reiman (Eds) *Learning in Humans and Machine: Towards an interdisciplinary learning science*. Oxford: Elsevier, pp. 189-211.

Disponível em

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.92.2555&rep=rep1&type=pdf>,  
acedido em 30/10/2011.

DÖRNYEI, Zoltán (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

DUARTE, Inês (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*, DGIDC, Ministério da Educação.

DUARTE, J. B. (2008). “Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização”, in *Revista Lusófona de Educação*, 2008, 11, 113-132.

EÇA, Teresa Almeida (1998). *NetAprendizagem – a Internet na Educação*. Porto: Porto Editora.

ESTERAS, S. e FABRÉ, E. (2007). *Professional English in Use for Computers and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.

FIGUEIRA, Mário & LAGARTO, José (coord.) (2003). Relatório “A Qualidade do E-Learning em Portugal”.

Disponível em <http://portal.aprendernanet.com/scorm/pdf/Relat%C3%B3rio.pdf>,  
acedido a 26/12/2011.

FIGUEIREDO, A. D. (2008). “Mitos e Desafios da Internet na Educação”. Internet World Portugal’98. FIL 2-3/04/98.

Disponível em <http://eden.dei.uc.pt/~adf/Mitos&des.pdf>,  
acedido em 27/10/2011.

FIGUEIREDO, A. D. (2009). “Estratégias e Modelos para a Educação Online”, in MIRANDA, Guilhermina Lobato (org.). *Ensino Online e Aprendizagem Multimédia*. Lisboa: Relógio D’Água, 33-55.

FLORES, P., PERES, A. & ESCOLA, J. (2009). “Integração de Tecnologias na prática pedagógica: boas práticas”, in *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.

FONSECA, Fernanda Irene (1994). “A urgência de uma pedagogia da escrita”, in *Gramática e Pragmática – Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Estudo do Português*. Porto: Porto Editora.

FONTAINE, Anne Marie (2005). *Motivação em Contexto Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

FORD, Martin (1992). *Motivating Humans: Goals, Emotions and Personal Agency Beliefs*. Newsbury Park, CA: Sage.

FORQUIN, Jean-Claude (1993). *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

FREEDMAN, Terry *et alii* (2010). *The Amazing Web 2.0 Projects Book*. Disponível em <http://www.ictineducation.org/free-stuff/>, acedido a 18/10/2011.

Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) (2010). *Relatório de resultados e recomendações do Observatório do Plano Tecnológico da Educação (OPTE)*. Disponível em [http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=Relatorio\\_OPTE.pdf](http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=Relatorio_OPTE.pdf)

GABRIS- BARKER, Danuta (2010). “On Teacher Beliefs, Self-Identity and the Stages of Professional Development”, in *Lingvarum Arena*, Vol. 1 - N.º 1, 25-42.

GARDNER, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory and Practice*. New York: Basic Books.

Disponível em <http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=9970587>, acedido a 26/12/2011.

*GLOGSTER Edu User Guide*, disponível em <http://edu.glogster.com/download/glogster-edu-users-guide.pdf>, acessado a 30/09/2011.

GOMES, Maria João (2006). “Portefólios digitais: revisitando os princípios e renovando as práticas”, in *Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro) – Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares*. CIEEd, pp. 295-306.

Disponível em

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8083/1/Portef%c3%b3lios-digitais-Bolonha.pdf>, acessado a 12/10/2011.

GOMES, Maria João & LOPES, António Marcelino (2007). “Blogues escolares – quando, como e porquê”. Centro de Competência CRIE da ESE de Setúbal, pp. 117-133.

Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6487/1/gomes2007.pdf>, acessado a 11/10/2011.

GOMES, Maria João & SILVA, Ana Rita (2006). “A blogosfera escolar portuguesa: contributos para o conhecimento do estado da arte”, in *Prisma.com – Revista de Ciências da Informação e da Comunicação do CETAC*, 289-309.

GREENFILED, John (org.) (2004). *Ensino das Línguas Estrangeiras: Estratégias Políticas e Educativas*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

GROSSO, M. J. (2006). “Língua não materna – uma problemática conceptual”, in *Revista Proformar*, edição n.º 22.

Disponível em [http://www.proformar.org/revista/edicao\\_22/lnm\\_prob\\_conceptual.pdf](http://www.proformar.org/revista/edicao_22/lnm_prob_conceptual.pdf).

HARMER, J. (1996). *The Practice of English Language Teaching*. Essex: Longman Handbooks.

HASEBROOK, J. (1997). “Learning with multimedia and hypermedia: Promises and Pitfalls”, Comunicação realizada no 5.º Congresso Europeu de Psicologia em Dublin. Disponível em <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/media/readings/apahyper.pdf>, acessado a 13/11/2011.

HEPPLESTONE, Stuart *et alii* (2011). “Using technology to encourage student engagement with feedback: a literature review”, in *Research in Learning Technology* Vol. 19, No. 2, julho, 117–127.

HILL, M. M. & HILL, A. (2000). *Investigação por Questionário* (1.<sup>a</sup> edição). Lisboa: Edições Sílabo.

INÁCIO, Ricardo (2009). “Comunidades Virtuais de Aprendizagem: Um Exemplo”, in MIRANDA, Guilhermina Lobato (org.). *Ensino Online e Aprendizagem Multimédia*. Lisboa: Relógio D’Água, 154-204.

KELLY, M. & GRENFELL, M. (2000). *The European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference, main report*.

Disponível em [http://ec.europa.eu/languages/documents/doc477\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/documents/doc477_en.pdf), acedido a 15/11/2011.

KOHONEN, Viljo (1992). “Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education”, in NUNAN, D. (ed.). *Collaborative language learning and teaching*. New York: Cambridge University Press, 14-39.

KOMULAINEN, H. (2009). *Using and Customizing MediaWiki for Documentation Projects*, Munique.

Disponível em

[http://www.doku.info/attachments/286/Conference\\_Booklet\\_tekom09\\_komulainen.pdf](http://www.doku.info/attachments/286/Conference_Booklet_tekom09_komulainen.pdf),  
acedido a 12/11/2011.

LAGARTO, J. & ANDRADE, A. (2009). “Sistemas de Gestão de Aprendizagem em E-Learning”, in MIRANDA, Guilhermina Lobato (org.). *Ensino Online e Aprendizagem Multimédia*. Lisboa: Relógio D’Água, 56-80.

LEIRIA, Isabel (1999). “Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino” – texto apresentado ao 1.º Congresso do Português Língua Não-Materna, realizado entre 23 e 29 de outubro de 1999, no Fórum Picoas, Lisboa.



Disponível em <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>, acedido a 24/02/2012.

LEITE, C. & FERNANDES, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos: novos contextos, novas práticas*. Porto: Asa.

LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

LÉVY, Pierre (2000). *Cibercultura - Relatório para o Conselho da Europa no quadro do projecto "Novas tecnologias: cooperação cultural e comunicação"*, Instituto Piaget.

LIEURY, A. & FENOUILLET, F. (1997). *Motivação e Sucesso Escolar*. Lisboa: Editorial Presença.

LIMA, R. J. & CAPITÃO, Z. (2003). *E-Learning e E-Conteúdos: aplicação das teorias tradicionais e modernas de ensino e aprendizagem à organização e estruturação de e-cursos*. Lisboa: Centro Atlântico.

LISBOA DA SILVA, A., VIEIRA, E., SCHNEIDER, H. (2010). "O Uso das Redes Sociais como Método Alternativo de Ensino para Jovens: Análise de Três Projetos envolvendo Comunidades Virtuais", in IV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade", 22-24 setembro. Laranjeiras – SE/Brasil.

Disponível em [http://www.educonufs.com.br/ivcoloquio/cdcoloquio/eixo\\_09/e9-1a.pdf](http://www.educonufs.com.br/ivcoloquio/cdcoloquio/eixo_09/e9-1a.pdf), acedido a 11/12/2011.

LISBON INTERNET AND NETWORKS INSTITUTE (2010). *A Utilização de Internet em Portugal*.

Disponível em

[http://www.unic.pt/images/stories/noticias/Relatorio\\_LINI\\_UMIC\\_InternetPT.pdf](http://www.unic.pt/images/stories/noticias/Relatorio_LINI_UMIC_InternetPT.pdf), acedido a 31/01/2012.

LÓPEZ, R., PALMERO, J., RODRÍGUEZ, J. (2008). *Enseñanza con TIC en el siglo XXI – La escuela 2.0*. Sevilla: Editorial MAD.

LOURENÇO, A. & PAIVA, M. O. (2010). “A motivação escolar e o processo de aprendizagem”, in *Ciências & Cognição*, Vol. 15 (2), 132-141.

Disponível em [http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/53070\\_6207.PDF](http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/53070_6207.PDF), acedido a 02/01/2011.

MACEDO, Lurdes *et alii* (2011). “Perspectivas sobre info-exclusão no ciberespaço lusófono”, in *Livro de Actas do 1.º Congresso Nacional Literacia, Media e Cidadania* – 25-26 março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, pp. 169-181.

Disponível em <http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/lmc/article/view/462/433>, acedido a 27/01/2012.

MANTOAN, M.T.E. (1998). *Logo, Sistemas Abertos de Ensino*.

Disponível em <http://www.c5.cl/ieinvestiga/actas/ribie96/RIBE.html>, acedido a 19/10/2011.

MARKOFF, John (2006). “Entrepreneurs See a Web Guided by Common Sense”, in *The New York Times*.

Disponível em <http://www.nytimes.com/2006/11/12/business/12web.html?pagewanted=all>, acedido em 29/10/2011

MARQUES, Raquel & SILVA, Bento Duarte (2008). “O posicionamento dos jovens alunos perante as tecnologias”, in *IV Colóquio Luso-Brasileiro Sobre Questões Curriculares, VIII Colóquio Sobre Questões Curriculares*, Universidade de Santa Catarina, Brasil.

Disponível em

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10017/1/O%20POSICIONAMENTO%20DOS%20JOVENS%20ALUNOS%20PERANTE%20AS%20TECNOLOGIAS.pdf>, acedido a 30/09/2011.

MARTÍN PERIS, E. (2008). “Enseñanza de Lenguas e Fomento de Valores: el Plurilingüismo en el Mundo Actual”, in BIZARRO, R. (org.) (2008). *Ensinar e Aprender Línguas Estrangeiras hoje: Que Perspectivas?* Porto: Areal Editores, 43-52.

MAYER, R. (2001). “What Good is Educational Psychology? The Case of Cognition and Instruction”, in *Educational Psychologist*, 83-88.

MAYER, R. (2009). “Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimédia”. In MIRANDA, Guilhermina Lobato (org.) (2009) – *Ensino Online e Aprendizagem Multimédia*, Lisboa: Relógio D’Água, 207-237.

Ministério da Ciência e Tecnologia (1997). *Livro Verde para a Sociedade da Informação*. Lisboa.

Disponível em <http://www2.ufp.pt/~lmbg/formacao/lvfinal.pdf>, acedido em 30/10/2011.

Ministério da Educação (2004/2005). *Programa da Disciplina de Inglês – Componente de Formação Sociocultural dos Cursos Profissionais*, Direcção Geral de Formação Vocacional.

MOREIRA, A., PEDRO, L. e SANTOS, C. (2009). “Comunicação e Tutoria Online”, in MIRANDA, Guilhermina Lobato (org.) – *Ensino Online e Aprendizagem Multimédia*. Lisboa: Relógio D’Água, 111-124.

NUNAN, D. (ed.) (1992). *Collaborative language learning and teaching*. New York: Cambridge University Press.

O'REILLY, Tim (2005). *What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*.

Disponível em: <http://oreillynnet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>, acedido a 15/10/2011.

OXFORD, Rebecca L. (1990). *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.

OUTEIRINHO, Maria de Fátima (2009). “Culturas Literárias e Cultura Digital: percursos, cruzamentos, desafios” in *Carnets – Revista Electrónica de Estudos Franceses*, 163-172.

Disponível em

<http://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/56896/2/fatimaouteirinhoculturas000140086.pdf>, acedido a 28/11/2011.

PACKER, R & JORDAN, K. (2001). *Multimedia: from Wagner to virtual reality*. New York: W. W. Norton & Company Ltd.

PAIVA, Jacinta (2002). “As Tecnologias de Informação e Comunicação: Utilização pelos Professores”. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento.

Disponível em <http://nautilus.fis.uc.pt/cec/estudo/dados/estudo.pdf>, acedido a 20/10/2011.

PATROCÍNIO, Tomás (2002). *Tecnologia, educação e cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

PERRENOUD, P. (1999). “Construire des compétences, tout un programme!”, in *Vie Pédagogique*, N.º 112, setembro-outubro, 16-20.

Disponível em

[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_14.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_14.html),  
acedido em 22/10/2011.

PINTO, Maria da Graça Castro (2010). “Da Escrita ou de um longo caminho para um possível final bem sucedido”, in *Lingvarum Arena*, Vol. 1 - N.º 1, 103-132.

*Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Pinheiro*. Disponível em <http://ebspinheiro.net/cms/documentos/Pc20072008.pdf>, acedido a 01/11/2011.

PROSSER, M. & TRIGWELL, K. (1999). “Relational perspectives on higher education teaching and learning in sciences”, in *Studies in Science Education*, Volume 33, 31-60.

RAYA, Manuel Jiménez, LAMB, Terry & VIEIRA, Flávia (2007). *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe: towards a framework for learner and teacher development*. Dublin: Authentik books for language teachers.

REIA-BAPTISTA, Vítor (2011). “Os Media, as Literacias e a Cidadania”, in *Livro de Actas do 1.º Congresso Nacional Literacia, Media e Cidadania* – 25-26 março. Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, pp. 49-58.

Disponível em <http://www.lasics.uminho.pt/OJS/index.php/lmc/article/view/526/495>, acedido a 27/01/2012.

*Relatório Final (Resumo) do Grupo de Alto Nível sobre o Multilinguismo* (2007).

Disponível em [http://ec.europa.eu/languages/documents/multishort\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/languages/documents/multishort_pt.pdf), acedido a 19/11/2011.

RIBEIRO, Lucie Carrilho (1999). *Avaliação da Aprendizagem*, 7.<sup>a</sup> Edição. Porto: Texto Editora.

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

ROSADO, A. & SILVA, C. (s/d). *Conceitos Básicos sobre Avaliação das Aprendizagens*.

Disponível em <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm>, acedido a 26/02/2012.

ROSALES, C. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.

SILVA, Marco (2005). *Educación Interactiva – Enseñanza Y Aprendizaje Presencial Y On-Line*. Barcelona: Gedisa Editorial.

SOLIS, Brian (2008). “The Conversation Prism v2.0”.

Disponível em <http://www.briansolis.com/2009/03/conversation-prism-v20/>, acedido a 29/10/2011.

SOUSA, Ana Judite & SILVA, Bento Duarte (2009). “Percepções dos alunos e dos professores face à integração dos blogues em contexto de sala de aula”, in *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, pp. 5914-5926.

SOUSA, Paulo Jorge *et alii* (2007). “A Blogosfera: perspectivas e desafios no campo da Ciência da Informação”, in *Cadernos de Biblioteconomia, Arquivística e Documentação*. Lisboa: Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas, 87-106.

TABORDA, M. J., ESPANHA, R. & CARDOSO, G. (2010). *Nativos Digitais Portugueses: Idade, experiência e esferas de utilização das TIC*, Relatório produzido pela OBERCOM com base em dados do INE, Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias em 2008 (IUTIC/F).

Disponível em [http://www.obercom.pt/client/?newsId=373&fileName=fr\\_julho\\_2010.pdf](http://www.obercom.pt/client/?newsId=373&fileName=fr_julho_2010.pdf), acessado a 11/11/2011.

TAVARES, D. T. (2011). *O impacto do quadro interactivo no ensino-aprendizagem das línguas no sistema educativo português: estudo de caso para as disciplinas de língua portuguesa e francesa*. Dissertação/Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino do Português 3.º Ciclo Ensino Básico e Secundário e Língua Estrangeira no Ensino Básico e Ensino Secundário apresentada à FLUP.

TEIXEIRA, Madalena *et alii* (2011). “Abordagens Relevantes para o Ensino da Escrita – Do Papel ao Digital”, in *Interacções*, N.º 19, 238-258.

Disponível em

<http://nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/S14%20%20Teixeira%2C%20Novo%20%20Neves.pdf>, acessado em 22/10/2011.

TONKIN, Emma (2005). “Making the case for a Wiki”, in *Ariadne* (online journal), issue 42. Disponível em [www.ariadne.ac.uk/issue42/tonkin](http://www.ariadne.ac.uk/issue42/tonkin) consultado a 12/11/2011.

VALADARES, J. & GRAÇA, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

VYGOTSKY, L. S. (1984). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

WILBER, D. J. (2010). *iWrite-Using Blogs, Wikis and Digital Stories in the English Classroom*. Portsmouth: Heinemann.

XAVIER, M. F., GROSSO, M. J. & CHULATA, K. de A. (2010). “Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas – reflexões sobre a metalinguagem de aquisição, aprendizagem e ensino do português para falantes de outras línguas”. Universidade de Évora. Disponível em <http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg18/04.pdf>, acedido a 24/02/2012.

YIN, Robert K. (1994). *Case Study Research – Design and Methods*, Second Edition. London: Sage Publications.

ZABALZA, M. A. (1994). *Diários de Aula – Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

ZGAGA, P. (2007). “Um novo leque de competências para enfrentar os novos desafios do ensino”, in Ministério da Educação - Direcção-Geral de Recursos Humanos da Educação (2008). *Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida*, Lisboa: Ministério da Educação, pp. 29-39.

## **Manuais Escolares**

GONÇALVES, Emília (2007). *New Frontiers 2*, Porto: Areal Editores.

GONÇALVES, Emília (2008). *New Frontiers 3*, Porto: Areal Editores.

PIRES, A. e Guedes, A. (2008). *Inglês: Módulos 7, 8, 9*. Porto: Porto Editora.

PIRES, A. e Guedes, A. (2010). *Inglês: Módulos 4, 5, 6*. Porto: Porto Editora.

MARTINS, C. *et alii* (2009). *Hands On – Módulos 4, 5, 6*. Lisboa: Texto Editores.

MARTINS, C. *et alii* (2011). *Hands On – Módulos 7, 8, 9*. Lisboa: Texto Editores.

## **Dicionários**

Academia das Ciências de Lisboa (2001). *Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*, Vol. 2. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

*Cambridge Advanced Learner's Dictionary* (2011), 3<sup>rd</sup> Edition. Cambridge, Cambridge University Press.

*Collins Cobuild Advanced Dictionary* (2009). Boston, Heinle Cengage Learning.

*Dicionário da Língua Portuguesa 2011*. Porto, Porto Editora.

*Dicionário de Inglês – Português* (1998), 3.<sup>a</sup> edição. Porto: Porto Editora.

*Dicionário de Português – Inglês* (1998), 2.<sup>a</sup> edição. Porto: Porto Editora.

HORNBY, A. S. (2010). *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, 8<sup>th</sup> Edition. Oxford: Oxford University Press.

TUCK, A. (ed.) (1993). *Oxford Dictionary of Business English*. Oxford: Oxford University Press.

## **Dicionários Online/ Tradutores Online**

All Words: <http://www.allwords.com>

AmE and BrE Dictionary: <http://www.peak.org/~jeremy/dictionary/dict.html>

Onelook Dictionaries: <http://www.onelook.com>

Specific Dictionaries: <http://www.yourdictionary.com/diction5.html#space>

Thesaurus: <http://www.thesaurus.com>

Translator Site: <http://rivendel.com/~ric/resources/dictionary>

World Wide Words: <http://clever.net/quinion/words>

WWWebster: <http://www.m-w.com/dictionary>

## **Gramáticas**

CARMONA, R. (2006). *Gramática de Inglês Intermédio – Avançado*. Spain: Longman – Pearson Educación, S. A.



COE, N., HARRISON, M., PATERSON, K. (2007). *Grammar Spectrum for Portuguese Students*. Oxford: Oxford University Press.

DOWNING, A. & LOCKE, P. (1995). *A University Course in English Grammar*. Hertfordshire: Phoenix ELT.

GREENBAUM, S. & QUIRK, R. (1990). *A Student's Grammar of the English Language*. Essex: Longman.

MCCARTHY, M. & O'DELL, F. (2003). *English Idioms in Use*. Cambridge: Cambridge University Press.

MOREIRA, G., HOWCROFT, S. & ALMEIDA, T. P. (2007). *Grammar Through Text*. Porto: Porto Editora.

# ANEXOS

## Anexo I – Wikis

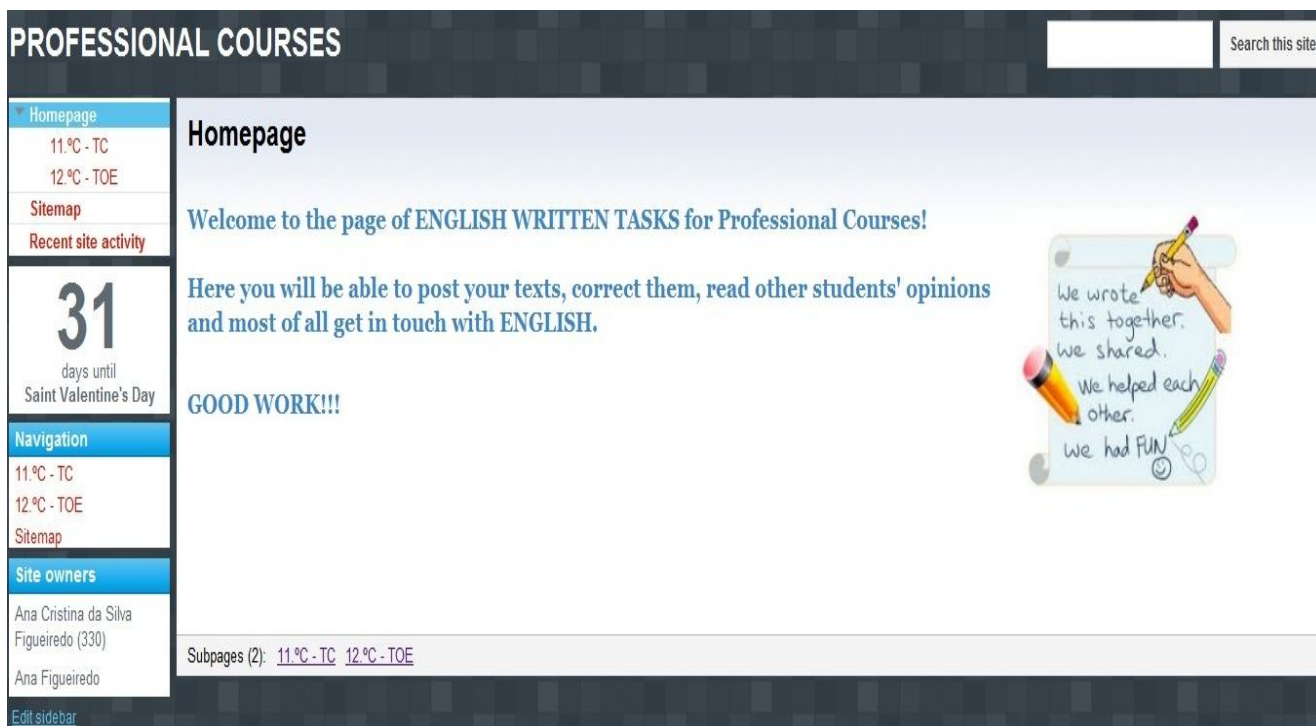


Figura 1 – Página inicial do wiki *Written Tasks for Professional Courses*<sup>59</sup>

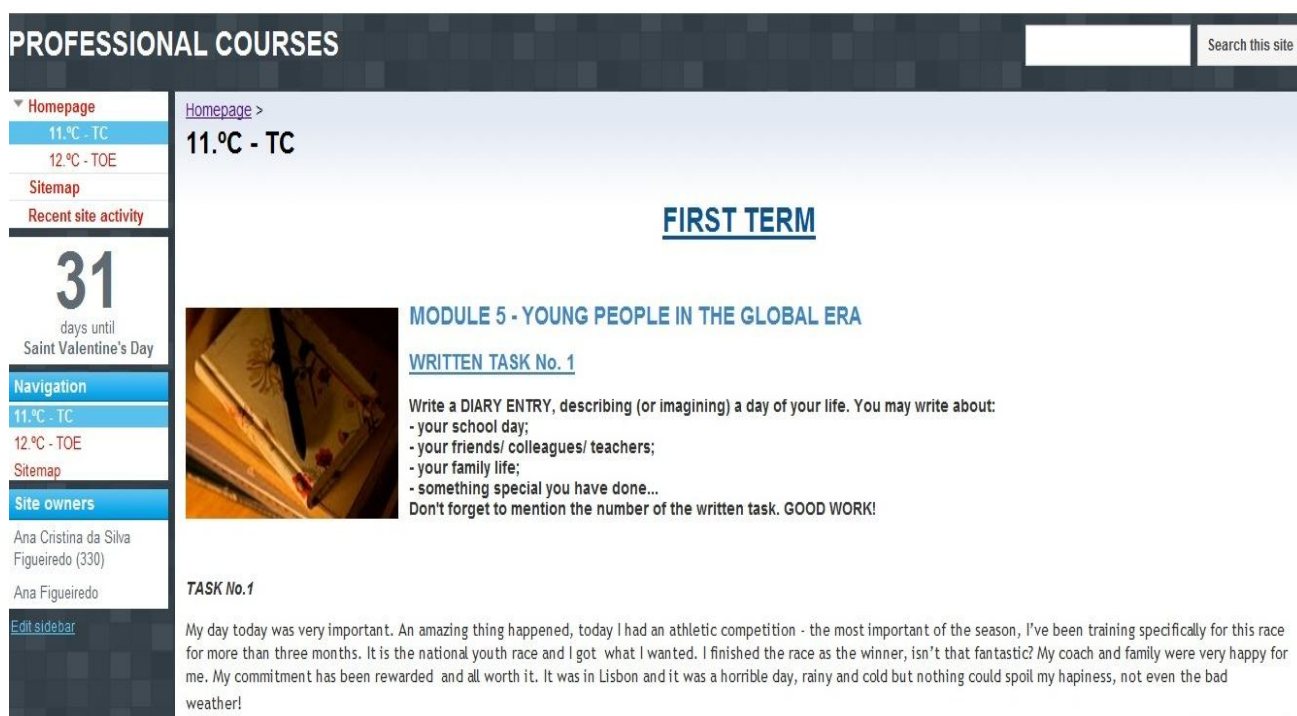


Figura 2 – Tarefa de produção escrita do 11.º C no wiki *Written Tasks for Professional Courses*

<sup>59</sup> Disponível em <https://sites.google.com/a/ebspinheiro.net/professional-courses/>.

Figueiredo

Teacher of English @  
Escola Básica e  
Secundária de  
Pinheiro - Penafiel.

# Thanksgiving




*Thanksgiving Day*

Thanksgiving Day is celebrated with lot of fervor and merry-making in America. Celebrated on the fourth Thursday in the month of November every year, it is a time for communal thanksgiving and feeling gratitude. It is also a time to remember the pilgrims. The original pilgrims celebrated the autumn harvest with a feast of thanks. The feast popularly known as the 'First Thanksgiving Day Feast' was held as a gesture of thanks to almighty God. It was celebrated in the year 1621. After the United States gained independence, Congress recommended one yearly day of thanksgiving for the whole nation to celebrate.

**Tribute to Native Indians**

Until recently, people believed Thanksgiving Day to be a celebration of pilgrims, offering food to Indians. It however is a day marked as a gesture of thanks and gratitude to Lord almighty for his blessings. It is also a celebration to mark the respect towards Indians for teaching the pilgrims how to cook. Pilgrims could not have survived without the help of the native Indians.



**Time for celebrating Traditional Harvest**

Thanksgiving Day is a time of festivity, family meals and reunions in America. Carved turkeys, Pumpkin Pie, Corns, Cranberry Sauce are the traditional dishes adorning the dinner tables in almost every house. A time for feasting, Thanksgiving Day epitomizes the holiday mood of people.

**Tradition of Gifting**

Thanksgiving is a time for gifting your family and friends. The day is a time to show your gratitude and respect to your elders, friends, your siblings and also your colleagues. Popular gifts include thanksgiving flowers, jewellery, baked cookie hampers, chocolate gift baskets, candy-wreaths, wine etc.

**Festive Spirit**



12  
days until  
Thanksgiving

Navegação

Halloween

Guy Fawkes

**Thanksgiving**

Boxing Day

Saint Patrick

[Edit sidebar](#)



Figura 3 – Página relativa ao *Thanksgiving* no wiki *British & American Festivals and Holidays*<sup>60</sup>

Teacher of English @  
Escola Básica e  
Secundária de  
Pinheiro - Penafiel.

# Guy Fawkes Night or Bonfire Night



*Guy Fawkes Night or Bonfire Night* is an annual celebration on the evening of November 5th. It marks the downfall of the Gunpowder Plot of November 1605, in which a number of Catholic conspirators, including Guy Fawkes, attempted to blow up the Houses of Parliament, in London. Festivities are centered on the use of fireworks and the lighting of bonfires.

Guy Fawkes belonged to a group of Roman Catholic restorationists from England who planned the Gunpowder Plot. Their aim was to displace Protestant rule by blowing up the Houses of Parliament while King James I and the entire Protestant, and even most of the Catholic, aristocracy and nobility were inside. The conspirators saw this as a necessary reaction to the systematic discrimination against English Catholics. The Plot was led by Robert Catesby, but Fawkes was put in charge of its execution. He was arrested a few hours before the planned explosion, during a search of the cellars underneath Parliament in the early hours of 5 November prompted by the receipt of an anonymous warning letter.

Guy Fawkes Night (or "bonfire night") is a commemoration of the plot, during which an effigy of Fawkes is burned, often accompanied by a fireworks display. The word "guy", meaning "man" or "person", is derived from his name.

[Timeline of Guy Fawkes's life](#)

1570 Born 13th April, Stonegate, York.

1570 Baptised. 16th April at Saint Michael-le-Belfrev. York

31  
days until  
Saint Valentine's Day

Navegação

Halloween

**Guy Fawkes Night or Bonfire Night**

Thanksgiving

Boxing Day

Saint Patrick's Day

Valentine's Day

Independence Day - 4th July

Sitemap

[Edit sidebar](#)



Figura 4 - Página relativa ao *Guy Fawkes Day* no wiki *British & American Festivals and Holidays*

<sup>60</sup> Disponível em <https://sites.google.com/site/anacf3/>.



# British & American Festivals and Holidays

Ana Cristina Figueiredo

Teacher of English @  
Escola Básica e  
Secundária de  
Pinheiro - Penafiel.

[Some aspects of British and American Culture >](#)

## Saint Patrick's Day

**31**  
days until  
Summer

**Navegação**  
[Halloween](#)  
[Guy Fawkes Night or Bonfire Night](#)  
[Thanksgiving](#)  
[Boxing Day](#)  
**[Saint Patrick's Day](#)**  
[Valentine's Day](#)  
[Independence Day - 4th July](#)  
[Bank Holiday](#)  
[Flag Day](#)

**Saint Patrick's Day** is usually celebrated on March 17 and is the national holiday of the Irish people. It celebrates the patron saint of Ireland, Saint Patrick, who lived from the year 385 to 461. Saint Patrick brought Christianity to Ireland. He died on March 17.

People all over the world also celebrate Saint Patrick's Day and they usually say that on this day, "Everyone wants to be Irish." The celebrations are usually around the colour green and everything that is Irish. People eat green food and drink something that is green, usually green beer. You must wear green on Saint Patrick's Day. If someone forgets to wear green on St. Patrick's Day, those who are wearing green can give the other a pinch as a reminder. But, be careful, if you pinch someone who is wearing green, that person gets to pinch you back ten times.

Many people march in a parade or simply go to watch. The Saint Patrick's Day Parade in Dublin, Ireland is part of a five-day festival; over 500,000 people attended the 2006 parade. The largest Saint Patrick's Day parade is in New York City. There are more than one hundred bands and over one hundred thousand people in the parade. Over 2 million people watch it.

St. Patrick's Day is not only a celebration of Irish culture, it is also a Christian festival. There are many stories about Saint Patrick and Ireland. According to legend, Saint Patrick used a



© www.Garcya.us™ | facebook.com/GarcyaDesign

**Figura 5 - Página relativa ao *St. Patrick's Day* no wiki *British & American Festivals and Holidays***



## Anexo II – Glogster



Figura 6 – Exemplo de um *glog* utilizado pela docente, na versão gratuita do *Glogster*

**Glogster** **EDU** poster yourself [Dashboard](#) [Tour](#) [Products](#) [Best Glogs](#) [Categories](#) [Ambassador](#) [Blog](#) [Hi anef3](#) [Logout](#) [Create a Glog](#)

## Present Perfect & Present Perfect Continuous

by [anef3](#) Last updated 4 months ago Finished private

### VERB TENSES

#### Present Perfect

**FORM:**

- Auxiliary verb TO HAVE in the Simple Present + the PAST PARTICIPLE of the main verb.
- Affirmative: have/has + past participle
- Negative: haven't/hasn't + past participle
- Interrogative: Have/Has + subject + past participle.

**MEANING:**  
The Present Perfect is a combination of past and present. An action in the past has something to do with the present.

- 1) Result of an action in the past is important in the present.  
e.g. I still haven't found what I'm looking for. (I'm still searching for it...)
- 2) Recently completed actions.  
e.g. He has just played handball. (It is over now.)
- 3) Actions beginning in the past and still continuing - e.g. We have lived in Canada since 1986. (We still live there.)

**SIGNAL WORDS:**  
just / yet / never / already / once / so far / up to now / recently / since / for...

#### Present Perfect Continuous

**FORM:**

- Auxiliary verb TO HAVE in the Simple Present + Past Participle of the verb TO BE + Gerund of the main verb.
- Affirmative: have/has + been + gerund
- Negative: haven't/hasn't + been + gerund
- Interrogative: Have/Has + subject + been + gerund

**MEANING:**  
The Present Perfect Continuous is also a combination of past and present but the emphasis is now on DURATION. An action started in the past has continued over a period of time and is still continuing now – the most important is to say how long the action has been happening.  
e.g. We have been listening to the radio the whole morning.

**SIGNAL WORDS:**  
how long / for / since / all morning / all afternoon...

**SCHOOL**

Figura 7 – Exemplo de um glog, criado pela docente, a partir da versão *Glogster EDU*



### Anexo III – Blogue *Teaching & Learning*



Figura 8 – Exemplo de um *glog* inserido num blogue<sup>61</sup>

<sup>61</sup> Blogue *Teaching & Learning*, disponível em: <http://to-teach-to-learn.blogspot.com/>.

# Teaching & Learning

"Stay hungry. Stay foolish." Steve Jobs

[Home](#) [T&L Timeline](#) [Motivation](#) [Web 2.0 tools](#) [Extensive Reading](#) [Cross-Culture](#)

## T&L Timeline

[Timeline](#) [Flipbook](#) [List](#) [Map](#) [View in Dipity](#) [Search](#)

**We Can Blog It!**  
20 May 2012

**Web 2.0 tools**  
12 May 2012

**Crazy plans for the rainy afternoon**  
8 May 2012

**Flag of Ecuador b**  
25 May 2012

**Serralve**  
29 May 2012

Powered by [Dipity](#)

Teaching & Learning on Dipity.

[+1](#) Recommend this on Google

June 2012  
S M T W T F S  
- - - - - 1 2  
3 4 5 6 7 8 9  
10 11 12 13 14 15 16  
17 18 19 20 21 22 23  
24 25 26 27 28 29 30  
4:04:11 PM

### Welcome to T&L

This blog is meant for students, teachers and all those who want to get in touch with the English language, the teaching process and Web 2.0 tools applied to ELT.

Reading, writing, commenting, having a laugh, analyzing and discussing experiences are but a few examples of what we can do around here...

Figura 9 – Barra cronológica interativa das publicações do blogue *Teaching & Learning*<sup>62</sup>

<sup>62</sup> Disponível em <http://to-teach-to-learn.blogspot.pt/p/t-timeline.html>.



Ligações rápidas

 [e-mail](#)

 [escola virtual](#)

 [NOVAS OPORTUNIDADES](#)  
APRENDER COMPENSA

 [biblioteca escolar](#)

 [moodle](#)  
2º, 3º Ciclos / Sec.

 [moodle](#)  
JI / 1º Ciclo

Ligações externas

 [eTwinning](#)

## O São Martinho, segundo o blogue "Teaching and Learning"

[</> Embed](#) [<> Share](#)



"Teaching and Learning" é um novo blogue em língua inglesa, da autoria da professora Ana Figueiredo. [Passem por lá.](#)

[Ata e Desata o Acordo](#)

Autenticação

Olá  
ana.Figueiredo@ebspinheiro.net,  
[Terminar sessão](#)

Projetos

 [Cientistas de Palmo e Mão](#)

 [Projecto Educação para a Saúde](#)

 [APRENDER EXPERIMENTANDO em CASA](#)

 [GeoPinheiro](#)

 [Educação Física ESCOLA EBS. PINHEIRO](#)

Galeria Audiovisual



Figura 10 – O blogue *Teaching & Learning* em destaque na Página da EBS de Pinheiro<sup>63</sup>, tornando mais fácil o acesso de toda a comunidade educativa

<sup>63</sup> In [www.ebspinheiro.net](http://www.ebspinheiro.net), acedido a 22/11/2011.

## **Anexo IV – Autorizações<sup>64</sup>**

- Pedido de autorização à Direção da Escola Básica e Secundária de Pinheiro para realização dos inquéritos.
- Pedido de autorização aos Encarregados de Educação para realização dos inquéritos.
- Pedido de autorização à Direção da Escola Básica e Secundária de Pinheiro para eventuais referências aos trabalhos realizados pelos alunos nos *wikis* e no *Glogster*.
- Pedido de autorização aos alunos/autores para eventuais referências aos trabalhos realizados nos *wikis* e no *Glogster*.

---

<sup>64</sup> Os formulários de pedido de autorização, bem como as autorizações escritas da EBS de Pinheiro, encontram-se disponíveis em suporte digital.

## **Anexo V – Questionários**

### **1.º Questionário**

#### **Utilização do Computador e da Internet**

Obrigada por responder a este inquérito, cujos dados serão utilizados, de forma totalmente anónima, para o estudo de caso a apresentar na Dissertação de Mestrado intitulada ***Ensino do Inglês, Tecnologias Web 2.0 e Motivação - algumas propostas***. A sua colaboração é de grande valor!

**Tem acesso a um computador em casa?**

- ☐ Sim
- ☐ Não

**Tem ligação à Internet em casa?**

- ☐ Sim
- ☐ Não

**Tem uma conta de correio eletrónico?**

- ☐ Sim
- ☐ Não

**Para que utiliza o computador em casa? (pode seleccionar várias opções)**

- ☐ Fazer pesquisas/ trabalhos
- ☐ Conversar com os amigos
- ☐ Visitar redes sociais (*Facebook, Hi5...*)
- ☐ Música/Vídeos (*Youtube...*)
- ☐ Jogos
- ☐ Enviar/receber emails

- ☐ Fazer downloads
- ☐ Visitar páginas específicas, como a da Escola

**Quantas horas, por dia, costuma estar online?**

- ☐ Mais de 5 horas
- ☐ Entre 3 e 4 horas
- ☐ Entre 1 e 2 horas
- ☐ No máximo 1 hora
- ☐ Apenas alguns minutos

**Costuma visitar a página da Escola?**

- ☐ Sim
- ☐ Não

**Utiliza a plataforma Moodle da Escola?**

- ☐ Sim
- ☐ Não

**Qual a sua "relação" com a Web? (pode seleccionar mais do que uma opção)**

- ☐ É o meu passatempo favorito
- ☐ Facilita a realização de trabalhos
- ☐ Permite estar em contacto com o mundo
- ☐ Não gosto da Web

**Os professores costumam solicitar que utilize as TIC?**

- ☐ Sim
- ☐ Não

**Na sala de aula, para que costuma utilizar o computador? (pode seleccionar mais do que uma opção)**

- ☐ Trabalhos
- ☐ Pesquisas
- ☐ Realizar exercícios
- ☐ Jogos educativos
- ☐ Aceder à página/email da Escola
- ☐ Aceder à plataforma Moodle

**Qual o software que mais utiliza para trabalhos escolares? (pode seleccionar mais do que uma opção)**

- ☐ Office (*Word, Excel, Powerpoint, Publisher...*)
- ☐ Edição de imagem (*Photoshop, Paint...*)
- ☐ Edição de video (*Moviemaker...*)
- ☐ Aplicações online

**Sabe o que é a Web 2.0?**

- ☐ Sim
- ☐ Não

## 2.º Questionário

### Utilização de Tecnologias Web 2.0 na Aula de Inglês

Obrigada por responder a este inquérito, cujos dados serão utilizados de forma totalmente anónima, para o estudo de caso a apresentar na Dissertação de Mestrado intitulada: ***Ensino do Inglês, Tecnologias Web 2.0 e Motivação - algumas propostas***. A sua colaboração é de grande valor!

**Já conhecia as ferramentas Web 2.0 (*Wikis/Glogster*) que tem utilizado nas aulas de Inglês?**

- ☐ Não conhecia
- ☐ Conhecia apenas os *wikis*
- ☐ Conhecia apenas o *Glogster*
- ☐ Conhecia os *wikis* e o *Glogster*

**Foi uma experiência positiva trabalhar com as ferramentas Web 2.0?**

- ☐ Sim
- ☐ Não

**Qual das ferramentas mais gostou de utilizar?**

(pode seleccionar mais do que uma opção)

- ☐ *Wiki* por temas de produção escrita
- ☐ *Wiki* sobre Festividades Britânicas e Americanas
- ☐ *Glogster*

**Qual das ferramentas considera de utilização mais fácil?**

(pode seleccionar mais do que uma opção)

- ☐ *Wiki*
- ☐ *Glogster*
- ☐ Tanto o *wiki* como o *Glogster* são de difícil utilização

**Quais foram os principais problemas que enfrentou ao utilizar estas tecnologias?**  
(pode seleccionar mais do que uma opção)

- ☐ Má ligação à Internet
- ☐ Não sabia como utilizar a ferramenta
- ☐ É demasiado complexo trabalhar com um *wiki*
- ☐ É demasiado complexo trabalhar com o *Glogster*
- ☐ Não conseguia gravar o texto
- ☐ Não conseguia carregar ficheiros áudio/vídeo
- ☐ Não conseguia inserir toda a informação necessária
- ☐ Não conseguia carregar ficheiros áudio/vídeo

**O trabalho de grupo com o *Glogster* foi:**

- ☐ Muito positivo
- ☐ Positivo
- ☐ Igual ao trabalho individual
- ☐ Fonte de vários problemas

**Que área considera ser mais difícil na aprendizagem do Inglês?**  
(pode seleccionar mais do que uma opção)

- ☐ Escrever
- ☐ Ler
- ☐ Falar
- ☐ Ouvir
- ☐ Gramática

**Considera que o recurso a *wikis* (para trabalhar a escrita) e ao *Glogster* (para trabalhar a gramática) facilitou a aprendizagem de Inglês?**

- ☐ Sim
- ☐ Não

**Na sua opinião, a utilização de tecnologias Web 2.0 melhorou o seu aproveitamento em Inglês?**

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ O meu aproveitamento não sofreu alterações

**Acha que a sua motivação para a disciplina de Inglês aumentou com a utilização destas ferramentas?**

- ☐ Sim
- ☐ Não

**Se pudesse escolher, em relação às aulas de Inglês, optaria por:**

- ☐ Aulas com recurso a ferramentas tradicionais
- ☐ Aulas tradicionais com recurso ao manual e ao caderno diário

**Considera que aprende melhor quando utiliza o computador?**

- ☐ Sim
- ☐ Não

**Considera que as tecnologias Web 2.0 podem ser úteis no seu futuro?**

- ☐ Sim
- ☐ Não



## **Anexo VI – Respostas aos Questionários**

Grelha completa de respostas ao 1.º Questionário<sup>65</sup>

Grelha completa de respostas ao 2.º Questionário<sup>66</sup>

## **Anexo VII – *Glogs* produzidos pelos Alunos<sup>67</sup>**

---

<sup>65</sup> Dada a sua extensão, este anexo encontra-se disponível em suporte digital.

<sup>66</sup> Dada a sua extensão, este anexo encontra-se disponível em suporte digital.

<sup>67</sup> Dada a sua extensão, este anexo encontra-se disponível em suporte digital.